

L'éducation en tant que pratique de la liberté est-elle toujours d'actualité au Paraguay ?

Dominique Demelenne, *Université Catholique d'Asunción*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e369](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e369)

Résumé

Pour Freire, l'éducation en tant que pratique de la liberté est une production de connaissance qui ne se termine pas avec l'objet de la connaissance, mais bien dans le processus de communication avec d'autres sujets également cognitifs. Elle s'inscrit donc dans une perspective communicationnelle liée à la *praxis* et à la conscientisation. De cette façon, la connaissance se construit à partir des relations entre l'Homme et le monde, et se perfectionne dans la problématisation critique de ses relations. Il s'agit donc de relations liées à la transformation. A partir de cette perspective freirienne de la transformation à travers l'éducation, ce texte cherche à vérifier la pertinence et la validité de cette méthode dans le contexte actuel du Paraguay, pays qui a mis en marche ces dernières années un processus de transformation éducative. Pour tenter de comprendre la pertinence du projet de Freire aujourd'hui, il faudra l'inscrire dans un nouveau contexte de changements socioculturels et sociopolitiques. Pour ce faire, nous partirons de l'étude d'un cas précis : la gestion du programme *Escuela Viva*. Cette analyse nous permettra de découvrir les aspects à prendre en compte pour la définition et la gestion d'un projet de transformation éducative.

Abstract

For Freire, education, as the exercise of freedom, is a knowledge production process that does not end with a simple acquisition of knowledge but takes its place in a process of communication with other cognitive skills. It is therefore included in a communicational perspective and linked to praxis and conscientization. In this regard, knowledge is a construct that stems from the human-world relation and is perfected within a process of critical problematization of this relation. It is therefore a question of relations linked to transformation. From Freire's perspective of transformation through education, this paper seeks to verify the relevance and validity of his method in the current context of Paraguay. A country that has undergone a process of educational reform in recent years. In order to try to understand the relevance of Freire's work today, it is necessary to replace it in the current context of socio-cultural and socio-political changes. In order to do so, we will study the specific case of the management of the *Escuela Viva* program. This analysis will allow us to discover the various aspects to consider when defining and managing a project of educational transformation.

INTRODUCTION

Une relecture des textes de Freire nous permet de mieux comprendre le sens de l'éducation, mais surtout sa perspective épistémologique et méthodologique. Pour cet auteur, l'éducation est une recherche de sens qui se construit à partir d'une production de connaissances. Et cette production se réalise dans une double relation aux autres et au monde. C'est un processus de transformation de soi et du monde extérieur. Comprendre comment s'opère cette transformation est l'enjeu principal de ce texte. Pour ce faire, nous analyserons le cas du programme *Escuela Viva* au Paraguay. Et comme selon Freire, la transformation opère à partir de la communication, nous rechercherons à partir d'une sélection de récits, comment le récit se transforme, et à partir de la transformation de lui la compréhension du monde et donc la possibilité d'agir sur et dans celui-ci.

Si l'objet de l'étude est la transformation éducative, notre but n'est pas de démontrer que ce programme fut efficace, loin de là, nous aurions besoin pour cela de plus de temps et de ressources. Nous voulons plutôt démonter et démontrer, à partir d'une certaine idéalisation peut-être, le processus accompli, en pensant que cette relecture de la gestion et sa compréhension réflexive est le premier pas réel vers la transformation. Car finalement comme le dit Freire (2012) : « Il est très vrai que l'éducation n'est pas le levier de la transformation sociale, mais sans elle, cette transformation ne se produit pas » (p. 73). L'éducation à elle seule ne transforme pas, elle ouvre la porte vers une « réinvention du monde ».

1. L'ÉDUCATION EN TANT QUE PRATIQUE DE LIBERTÉ SELON LA PERSPECTIVE DE PAULO FREIRE

Dans un premier temps, il nous faudra préciser certaines idées centrales du concept d'éducation comme pratique de liberté dans l'œuvre de Paulo Freire.

Freire (1993) définit l'éducation comme une recherche de sens. Cette notion de recherche est importante car elle situe l'acte d'éduquer dans une perspective méthodologique de production de connaissances et centrée dans la découverte du sens qui donne accès à ces connaissances. Cette découverte s'obtient à partir d'une perspective communicationnelle liée à la *praxis* et à la conscientisation. La connaissance se construit à partir des relations (communication) entre l'Homme et le monde, et se perfectionne dans la problématisation critique (conscientisation) de ces relations. C'est donc à partir de ce processus de communication que s'opère le travail de transformation. C'est dans cette perspective que l'éducation pour Freire est avant tout un projet libertaire de type éthique et politique qui a pour but de créer des nouvelles expériences de vie basées dans la solidarité. De cette façon selon Freire (2011), la transivité critique s'atteint à partir d'une éducation « dialogique et active » :

Une éducation dialogique et active, orientée vers la responsabilité sociale et politique, elle se caractérise par la profondeur dans l'interprétation des problèmes. Par le remplacement des explications magiques par des principes causaux. Pour avoir essayé de vérifier les « découvertes » et être toujours ouvert aux critiques. (pp. 54-55)

Cette pratique communicationnelle opère donc à partir du dialogue qui, pour Freire, est un exercice de liberté qui doit nous émanciper des principes de l'éducation moderne et de la société de consommation basés sur la compétitivité et l'individualisme.

Pour sortir de cette logique de compétitivité, la qualité de ce dialogue n'est possible que sous certaines conditions : il ne peut se réaliser qu'entre acteurs/trices différent-es et non pas entre acteurs/trices antagoniques. Pour cela, Freire fait la différence entre dialogue et conversation. La communication se construit dans une situation symétrique, et la conversation dans une situation asymétrique. C'est cette symétrie qui permet de vivre le dialogue comme la rencontre affective de femmes ou d'hommes qui, par l'intermédiaire de l'objet ou du monde le transforment, et à partir de ce processus de transformation, le rendent plus humain dans l'intérêt de toutes et tous. Il s'agit donc d'un acte affectif et solidaire qui cherche à transformer la réalité. Il est donc nécessaire de reconnaître l'autre comme un être authentique :

Dans les relations humaines de grande domination, la distance sociale existante ne permet pas le dialogue. Ceci, au contraire, se produit dans des espaces ouverts, où l'Homme développe son sens de la participation à la vie communautaire. Le dialogue implique la responsabilité sociale et politique de l'Homme. Cela implique un minimum de conscience transitive, de dépassement populaire qu'une éducation qui ne permet pas à l'étudiant d'expérimenter le débat et l'analyse des problèmes et qui ne lui offre pas les conditions d'une véritable participation. (Freire, 2011, p. 85)

Cet exercice communicationnel est assez semblable à l'action communicative proposée par Habermas, et qui a pour but la construction – à partir du consensus et de la compréhension – de nouveau cadre d'action collective ou de nouvelle force normative et organisatrice. Celle-ci, selon la proposition d'Habermas, doit sortir de nous dans un mouvement autonome de réflexion et d'imagination. En bref, c'est le changement de l'historicité à partir de la créativité. Nous ne devons plus le recevoir de l'autorité (production culturelle imposée), sinon l'imaginer (réflexivité).

Pour Habermas, cette réflexivité se construit à partir du langage, qui est l'instrument à partir duquel les expériences humaines font leur chemin vers la conscience :

Nous ne pouvons pas ne pas concevoir la réalité en fonction de trois points de vue transcendants spécifiques qui déterminent trois catégories de savoir possible : les informations – qui étendent notre pouvoir technique de disposer des choses –, les interprétations – qui permettent une orientation de l'action dans le cadre de traditions communes – et les analyses – qui dégagent la conscience de sa dépendance par rapport à certaines puissances hypostasiées. (Habermas in Ferry, 1987, p. 325)

Ce processus de construction de nouvelles forces normatives et organisatrices ne s'obtient pas à partir de l'assimilation et du respect de nouvelles règles, mais bien à partir d'un processus de recherche de la vérité et de la capacité d'autonomie de la personne en relation avec le système de représentation établi. C'est ainsi qu'Habermas, au lieu d'employer le terme de responsabilité, préférera parler d'authenticité. C'est une activité de construction de sens, de signification et de mise en scène.

Mais à la différence d'Habermas, le processus de transformation défini par Paulo Freire se conçoit comme une action d'émotion et de tendresse, et non comme un agir rationnel : « L'éducation est donc un acte d'amour, donc un acte de courage. Il ne peut craindre le débat, l'analyse de la réalité ; il ne peut fuir la discussion créative, sous peine d'être une farce » (Freire, 2011, p. 92).

2. L'ADAPTATION DE LA MÉTHODE AU CONTEXTE ACTUEL DU PARAGUAY

Une fois précisé ce cadre conceptuel, notre intention sera donc d'essayer de démontrer en quoi cette idée d'éducation comme pratique de liberté est pertinente pour comprendre le projet de transformation éducative initié il y a peu au Paraguay.

Ce pays a connu depuis le début des années 1990 un profond changement politique mais aussi économique et socioculturel. La transition démocratique et le passage d'une agriculture traditionnelle à une agriculture industrielle d'exportation a profondément changé le paysage géographique et démographique du pays. L'éducation doit également se renouveler. Il s'agit donc de comprendre la pertinence de la méthode dialogique et dialectique comme clef d'analyse de cette transformation.

Pour ce faire, nous appliquerons cette méthode pour analyser la gestion d'une réforme éducative. Nous sommes donc dans le cadre d'analyse d'un programme éducatif institutionnel, conduit par le Ministère de l'Éducation, et non pas dans la méthode d'alphabétisation proposée par Paulo Freire et qui vise l'émancipation d'un groupe social face à une certaine logique de domination institutionnelle. Nous ne sommes pas tout à fait dans les mêmes situations d'asymétrie que celles définies par Paulo Freire. Celles-ci n'ont pas disparu, bien au contraire, mais nous pouvons penser que la définition et la gestion des politiques se sont partiellement adaptées dans un souci d'aborder les nouvelles réalités sociales. Et pour ce faire, elles ont en partie intégré ou « récupéré » (Boltanski, 1999) les critiques formulées à leur égard. Ce fut par exemple le cas de la méthodologie de recherche-action définie, entre autres, par Freire et Fals Borda, et qui va être plus tard utilisée comme un outil de gestion des institutions scolaires. On mettra alors en relief le concept de potentiel éducatif des institutions : « La culture d'une organisation en soi éduque ses membres. Pourquoi, donc ne pas utiliser le potentiel éducatif des institutions Gore (1998) pour produire des changements organisationnels » (Sagatzabal & Perlo, 2006, p. 76).

À ce changement de perspective organisationnelle, on peut aussi ajouter les travaux sur l'importance de la réflexion comme outil de transformation des pratiques des enseignants (Perrenoud, 2002 ; Schon, 1992).

Notre lecture de Freire se fera donc à partir de l'idée que la transformation éducative est le résultat d'un double processus de réflexion sur les pratiques et de changement institutionnel. L'articulation de ces deux niveaux de transformation se construit à partir de la communication ou du langage. L'enjeu de cette transformation sera la liberté ou plutôt l'autonomie des acteurs/

trices et centres éducatifs. De cette façon, nous chercherons à démontrer que la perspective communicationnelle liée à la *praxis* est une pratique d'autonomie et de transformation de l'éducation.

Prendre conscience des fondements et des implications de nos actions ouvre la possibilité de les améliorer et d'accroître notre capacité d'autonomie. Pour améliorer l'éducation, nous devons donc comprendre comment se construisent et se transforment les représentations sociales, mais aussi comment les inscrire dans une nouvelle histoire éducative (Gadotti, 1979).

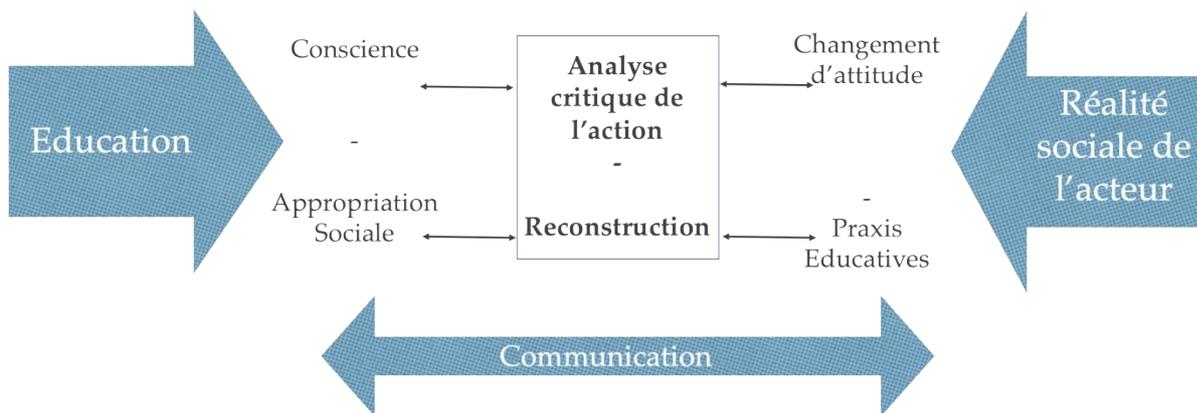
Le point de départ de la transformation des pratiques sociales pour Freire est le côté incomplet et inachevé des êtres humains insérés dans une réalité concrète elle aussi inachevée et donc susceptible de changement. C'est cette incomplétude qui réveille la curiosité des femmes et des hommes.

La *praxis* naît du contact avec la réalité, et devient ainsi action et réflexion par rapport à un objet de connaissance. Elle est un véritable processus éducatif de conscience-compréhension-connaissance qui permet l'émergence et la transformation de la réalité. C'est un processus de problématisation à partir duquel, à mesure que se construit la compréhension se développe l'engagement face à la réalité. C'est le lien entre la connaissance et l'obligation de transformer.

Le changement de pratiques éducatives peut donc se comprendre comme le résultat de la problématisation qui implique une réflexion critique sur l'action. Il n'y a pas de changement possible sans une expérience concrète, la transformation ou la *praxis* ne peut pas se réduire à une simple activité de la conscience. De cette façon, la connaissance se construit dans la relation avec le monde, c'est une relation de transformation qui se perfectionne à partir de la problématisation critique de cette relation.

L'acteur/trice (l'enseignant-e) fait partie d'une réalité/un monde et son changement de *praxis*/pratique peut être compris comme un processus d'analyse critique de ses actions/pratiques qui conduit à une reconstruction qui, à son tour, s'obtient à partir d'une communication dialectique de prise de conscience et appropriation (engagement). C'est la totalité de ce processus qui finalement produit un changement d'attitude et de *praxis* éducative.

Figure 1. Le processus de transformation des pratiques pédagogiques



Source : adapté de Dupriez & Cornet (2015)

Pour mieux comprendre les enjeux de cette analyse, nous devons expliquer notre concept de politique éducative comme construction d'un cadre de référence. En ce sens, Muller (2000) définit l'enjeu des politiques publiques qui n'est pas, seulement, de « résoudre des problèmes sinon de construire des cadres d'interprétations du monde » (p. 189). A partir de ce concept de cadre de référence et de l'approche cognitive, cet auteur nous invite à revoir la question des rapports entre la politique publique et la construction d'un ordre social. Si nous acceptons l'idée de politiques publiques comme construction de cadre de référence, la gestion de ces politiques à partir de l'utilisation d'outils d'interprétation de la réalité sociale est importante. Mais il faut également prendre en compte que cet usage n'est pas détaché des rapports de force et de pouvoir entre acteurs/trices. En effet, il est important d'observer dans quelles circonstances s'impose ou se transforme un nouveau « référentiel », son émergence et sa montée en puissance.

3. L'ANALYSE DU PROGRAMME *ESCUELA VIVA*

Notre analyse portera donc sur le processus de gestion d'un programme éducatif implémenté au Paraguay entre 2000 et 2007. Ce programme, appelé *Escuela Viva Hekokatuva*, s'inspire d'autres expériences de la région comme le programme *Escuela Nueva* en Colombie et le programme *P900* au Chili. Il fut conçu comme un programme de renforcement de la réforme éducative initiée au début des années 1990, et représente la principale stratégie d'une politique de compensation pour les écoles primaires situées dans les zones rurales ou urbaines les plus défavorisées du Paraguay. Il poursuit des objectifs multiples : améliorer la gestion des institutions scolaires, transformer la capacité pédagogique des enseignant-es, renforcer les processus éducatifs à partir de la participation active des parents et des élèves, et in fine améliorer la qualité du système scolaire.

L'exercice que nous avons réalisé fut d'opérer une relecture critique de la gestion d'un programme éducatif comme expérience de transformation de pratiques pédagogiques. Idée que nous avons formulée à partir de la question : « Comment peut-on comprendre le

processus de transformation des pratiques/représentations culturelles des acteurs/trices éducatif/tives opéré par le Programme *Escuela Viva* ? ».

4. L'ÉPREUVE DE LA VALIDITÉ

Nous pouvons donc comprendre la transformation d'un cadre de référence comme le résultat d'un rapport de force et d'un processus dialectique. Contrairement à certaines idées reçues, la réforme de l'éducation ne s'obtient pas seulement à partir de la construction et diffusion d'un nouveau projet ou d'une nouvelle idée (aussi valable soit-elle), mais bien à partir d'un processus de dialogue et d'analyse critique de la réalité et des actions.

Définir un projet éducatif est donc le résultat d'un travail dialogique et de relations dialectiques avec la réalité. L'enjeu de ce processus est de permettre aux différent-es acteurs/trices de mieux comprendre cette réalité, de découvrir une réponse valide pour leurs pratiques dans ce nouveau cadre, et de cette manière, pouvoir assumer de façon autonome leur propre histoire.

Pour comprendre les stratégies et effets de la gestion du programme *Escuela Viva*, nous utiliserons la méthode des récits. Cette méthode s'est installée comme une façon pertinente d'analyser et comprendre les pratiques scolaires (Bruner, 2003 ; Van Campenhoudt, Chaumon & Franssen, 2005). Il s'agit d'une proposition méthodologique centrée sur l'analyse structurelle et la construction des processus. Quand nous parlons de processus, selon Becker (2002), nous devons considérer que ce que nous étudions n'est pas le résultat de causes, mais plutôt le résultat d'une histoire ou d'un récit : « Cette approche nous fait comprendre l'apparition d'un phénomène en nous montrant les étapes du processus qui l'ont engendré, plutôt qu'en nous montrant les conditions qui en ont rendu l'apparition nécessaire » (p. 109). On cherchera alors à reconstruire des histoires et identifier leurs étapes qui répondent chacune à « une logique qui peut parfois se révéler aussi implacable que la logique des causes » (p. 110).

Nous proposons donc d'analyser les effets du programme à partir de cinq histoires situées lors des cinq étapes importantes du programme. Ces étapes, nous les avons définies à partir de la théorie de Muller (2000) sur la gestion des politiques publiques. Sans entrer dans les détails, nous pouvons dire qu'il s'agit de l'émergence de la politique, de la conscientisation, de l'adaptation, du changement de pratiques, et finalement, de l'institutionnalisation.

La sélection des histoires fut réalisée à partir de la recherche des « récits fondamentaux » de chaque étape du programme. Ces récits fondamentaux se trouvent dans les documents de référence de ces étapes. Il s'agit donc premièrement d'établir la liste des documents existants, de sélectionner les plus importants et d'en extraire l'histoire la plus représentative. Le premier document est le *Manuel méthodologique du programme*, les suivants sont une revue annuelle appelée *Mirada sobre la mirada (Le regard sur le regard)*. Cette revue éditée en fin d'année était le résultat des ateliers d'évaluation qui réunissaient tous/tes les technicien-nes du programme, et le « regard sur le regard », était comme une méta réflexion sur les résultats de ces évaluations. Dans chaque revue, nous avons repris le récit central. Il ne s'agissait donc de respecter la façon dont le programme racontait son histoire.

Nous pouvons voir, dans cette façon de procéder, une certaine similitude avec le processus utilisé par Paulo Freire dans *L'éducation comme pratique de liberté* et qu'il a appelé « élaboration de situations existentielles » :

Pour introduire le concept de culture, à la fois gnoséologique, sociologique et anthropologique, nous avons, après « réduction » de ce concept à des traits fondamentaux, élaboré onze situations existentielles « codifiées », capables de provoquer l'attention des groupes et de les amener par leur « décodification » à leur propre compréhension. (Freire, 2011, p.106)

Une fois identifiées les situations existentielles ou récits fondamentaux de chaque étape, nous les analyserons en cherchant à expliquer le contexte, le type de récit/communication utilisé-e, l'objet de connaissance, les concepts utilisés, l'usage de ces concepts dans une relation dialogique, les critères de gestion, le style de communication et les instruments utilisés. Tous ces éléments devraient nous permettre de comprendre le processus de transformation à partir de la perspective freirienne.

5. LE RÉSULTAT DE L'ANALYSE

Phase 1 – Émergence. Premier récit : « L'histoire d'Antonella et Octavio »

C'est l'histoire hypothétique de deux enfants d'une communauté rurale du Paraguay. Ce récit fut écrit par les concepteur/trices du programme comme une illustration de la situation de l'éducation pour le premier manuel d'intervention dans les écoles rurales. Il avait pour but de susciter une réflexion sur l'école et son contexte.

Cette histoire nous permet de comprendre les conditions d'émergence et d'implémentation d'un processus de réforme dans le champ de l'éducation. Pour ce faire, nous utiliserons la matrice suivante.

Tableau 1. L'étape d'émergence

	Définition – négociation 1999-2000
Contexte	Évaluation de la première phase de la réforme, nécessité de renforcer ses stratégies Premier gouvernement de coalition
Type de récit	Conte/fable
Objet de connaissance	La façon d'interpréter et de prioriser ces problèmes, mais aussi autour des idées et des valeurs
Concepts	Conflits de valeurs – prise de distance réflexive Nouvelles idées
Usage des concepts et relation dialogue	Débat sur le type de modèle éducatif, la participation des différent-es acteurs/trices
Critères	Pertinence et de légitimité
Communication	Négociation, médiateur/trices, définition d'une alternative
Instruments	Diagnostics – Manuels – Projet

De la synthèse présentée, nous retiendrons que le type de récit est un conte parce que personne ne savait vraiment comment transformer une école rurale. L'objet de la connaissance se situe dans la façon d'aborder et de prioriser les problèmes à affronter. Ce qui se traduit par des conflits d'idées et de valeurs. Nous sommes dans une logique de négociation et de médiation des idées. Les instruments sont des instruments de projection.

Phase 2 – La prise de conscience. Deuxième récit : « Une leçon d'équité »

Il s'agit du discours d'un père de famille en présence du ministre de l'éducation. Gilberto Florentin est un petit agriculteur, sans formation scolaire, qui collabore avec l'école où étudient ses enfants dans le village de Capitan Sosa-Horqueta. C'est un père de famille qui possède une vision très claire de la relation entre l'école et la famille. Utilisant une grappe de cocos, il va expliquer à partir de la sagesse paysanne ce qu'est l'équité : la façon dont la sève arrive avec la même vigueur à tous les fruits.

Ce récit situé à la fin de la première année nous permet de comprendre l'importance de l'ancrage du programme dans un contexte socioculturel dans la mise en œuvre d'un programme d'éducation.

Tableau 2. L'étape de prise de conscience

	Conscientisation – socialisation 2001-2002
Contexte	Le programme s'implante dans les différentes écoles. Organisation des équipes
Type de récit	Discours
Objet de connaissance	Non seulement convaincre ou de séduire mais aussi écouter les réactions et de découvrir les réalités
Concepts	Définition de paradigmes et modèles explicatifs qui sous-tendent les stratégies
Usage des concepts et relation dialogue	Communication-écoute. Comprendre le sens du langage comme instrument qui permet de transformer ce qui est commun
Critères	<i>Acceptabilité et autocritique</i>
Communication	Incorporation technicien-nes et acteurs/trices locales/aux, définition des stratégies
Instruments	Définir les circuits d'intervention – méthodologie de formation

Ce deuxième récit est un discours qui explique la compréhension des enjeux de la part d'un groupe de parents d'une petite école rurale. A partir de ce discours, non seulement ils reproduisent l'idée du programme, mais il la replace dans leur contexte et explique au Ministère la nécessité et la difficulté du projet d'accompagner chaque école. Ils donnent un nouveau sens aux concepts et les traduisent en un nouveau défi. D'une certaine manière, c'est une rupture avec la logique linéaire des politiques qui sont expliquées à partir des discours des ministres et non pas à partir de la parole des s/trices de terrain. Nous sommes dans une logique d'acceptation et de mobilisation qui nous oblige à écouter et redéfinir les stratégies d'intervention.

Phase 3 – Adaptation. Troisième récit : « L'espagnol est un carrosse »

Histoire racontée, par une technicienne du Plan Pilote d'Éducation Bilingue lors de l'application de la MAG dans un atelier de systématisation du Programme.

C'est l'histoire de l'observation d'une classe en espagnol dans un contexte d'élèves qui parlent seulement le guarani. Le thème de la classe était le chat botté, ce qui génère un éclat de rire collectif quand les élèves expliquent à l'enseignant que Princesse est le nom d'un petit veau de la communauté. Face aux difficultés de l'enseignant de donner sa classe en espagnol, une élève a alors comparé la langue espagnole à un carrosse, concept qui dans la culture rurale signifie quelque chose qui n'a pas d'utilité et dont il faut se séparer.

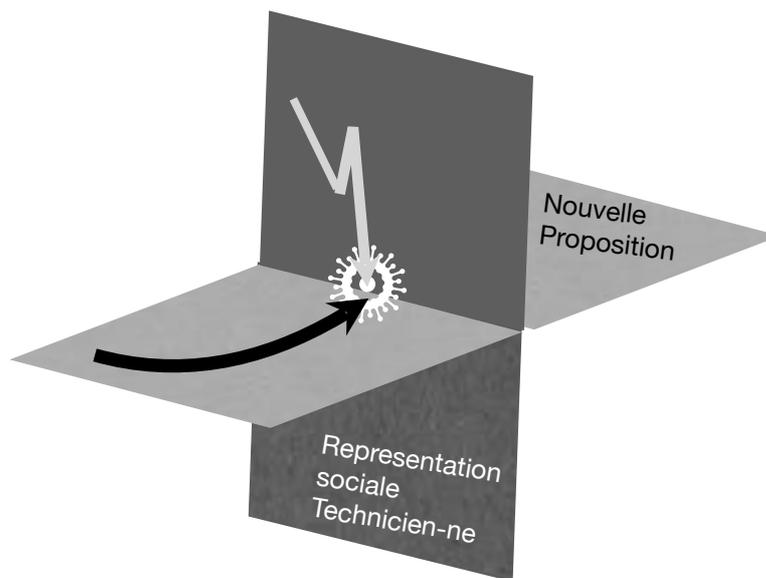
Cette histoire est un des nombreux exemples des résistances et degrés d'acceptation à l'implémentation d'un programme.

Tableau 3. L'étape d'adaptation

	Adaptation 2003-2004
Contexte	Diffusion des résultats dans les médias L'ex-ministre d'éducation devient président.
Type de récit	Quiproquo
Objet de connaissance	Définition des rôles et premières adaptations en terrain
Concepts	Interprétation de la proposition pour inscrire les concepts dans la pratique
Usage des concepts et relation dialogue	Différences qui existent dans la façon d'interpréter les concepts. Traduction – dialogue – discussion et d'argumentation
Critères	SIGNIFICATIVITÉ - VALIDITÉ
Communication	Adapter ou flexibiliser la proposition initiale
Instruments	Décrire des trajectoires de changement, des séquences d'apprentissage, des transformations

Après deux ou trois années d'implémentation, le programme est installé dans un nombre important d'écoles, mais des tensions apparaissent. Ces tensions sont dues à des résistances, mais aussi à des difficultés de comprendre les nouvelles pratiques. Ce récit est un quiproquo (prendre quelque chose pour une autre chose) illustré par la princesse qui se transforme dans l'imaginaire des enfants en un veau. C'est le résultat de la confrontation des idées à la réalité concrète. C'est le choc entre différents plans d'interprétation, le cadre de référence des technicien-nes qui ont pensé le projet n'est pas toujours le même que celui des acteurs/trices de terrain. Celles/ceux-ci doivent être capables d'interpréter le sens des nouvelles propositions, mais les technicien-nes doivent également comprendre les difficultés de mise en œuvre.

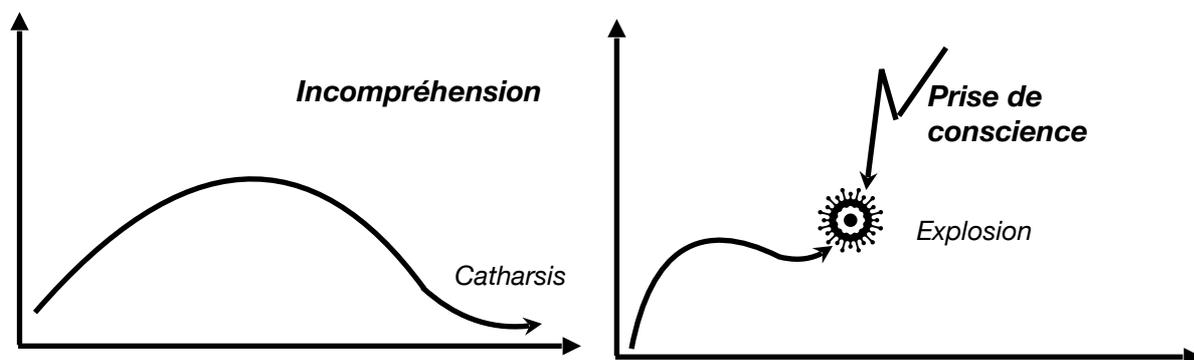
Figure 2. Le processus de transformation des pratiques pédagogique



Source : adapté de Koestler (1964)

Ce double effort d'interprétation peut aboutir à l'incompréhension (*catharsis*) ou à l'explosion créatrice d'une nouvelle idée. C'est ce qu'illustre Koestler (1964) dans son livre « Le cri d'Archimède » en expliquant le côté tragique ou comique de l'une ou l'autre situation. Nos tentatives de transformer l'éducation se terminent souvent en *catharsis* et parfois produisent des innovations.

Figure 3. Possibles résultats de l'interprétation



Source : adapté de Koestler (1964)

Phase 4 – Changement de pratiques. Quatrième récit : « Être quelqu'un dans la vie, l'histoire de Rosita »

Écrite par Aurelia Dominguez, enseignante de 2^{ème} année primaire d'une école rurale de Yaguaron, cette histoire raconte la situation de Rosita, élève qui a doublé deux fois la première année, et est finalement passé en deuxième sans savoir lire ni écrire. Un jour, elle avait oublié son cartable et deux autres élèves l'accompagnent pour aller le chercher. Là, elles/ils découvrent qu'elle n'a pas de maison, abandonnée par son père, elle vit dans une situation

d'extrême pauvreté avec sa maman dans une cabane faite de matériaux recyclés. Tous les élèves de sa classe vont alors mobiliser la communauté pour construire une petite maison à Rosita, une compagne de cours qui vit dans une situation d'extrême pauvreté. A partir de ce moment, Rosita a commencé à lire et écrire. Cette histoire, reproduite dans une vidéo, raconte les effets, pas toujours prévus initialement, de cette réforme éducative.

Tableau 4. L'étape de changement de pratique

	Changement de pratiques 2005-2006
Contexte	Le programme obtient de bons résultats et est prolongé de deux ans. Changement de coordination pédagogique
Type de récit	Canevas – Scénario
Objet de connaissance	Valider la proposition à partir de l'analyse de ses effets et de l'inscrire dans une perspective plus actionnelle
Concepts	Arguments issus de la réflexion sur la pratique
Usage des concepts et relation dialogue	Les savoirs conceptuels et méthodologiques qui ont eu un « sens ». Construire un sens collectif. « Mieux comprendre »
Critères	AUTONOMIE
Communication	Valider les nouvelles pratiques
Instruments	Évaluations, recherches et systématisations

Le canevas de la vidéo éditée à la fin du programme *Escuela Viva* fut écrit par une enseignante. Elle reflète l'histoire d'une école qui fut capable d'écrire sa propre histoire en validant le projet initial, mais en l'adaptant aux défis de sa réalité. Les arguments sont construits par les élèves qui réagissent à une situation de précarisation des droits d'une camarade de classe. Ils furent capables d'analyser une situation concrète à partir des concepts de droits de l'enfance travaillés en classe. Et de plus, ils passent de cette analyse à une action communautaire concrète. Cette vidéo se transforme en la métaphore d'une éducation où les étudiant-es deviennent acteurs/trices de leur propre réalité. Cette capacité d'agir est le résultat d'une nouvelle connaissance qui permet de « mieux comprendre » la réalité.

Phase 5 – Institutionnalisation. Cinquième récit « Je suis le chef »

La dernière histoire fut racontée par un technicien local lors d'un atelier de recherche action, sept ans après la fin du programme *Escuela Viva 1*. Elle mobilise la mémoire et les souvenirs dans le but de comprendre les effets du programme, et de savoir à quel point elle/ils se sont institutionnalisés-es. « Je suis le chef » est la réaction d'un inspecteur régional quand il a appris qu'une équipe d'enseignant-es formateur/trices, à la demande du programme *Escuela Viva*,

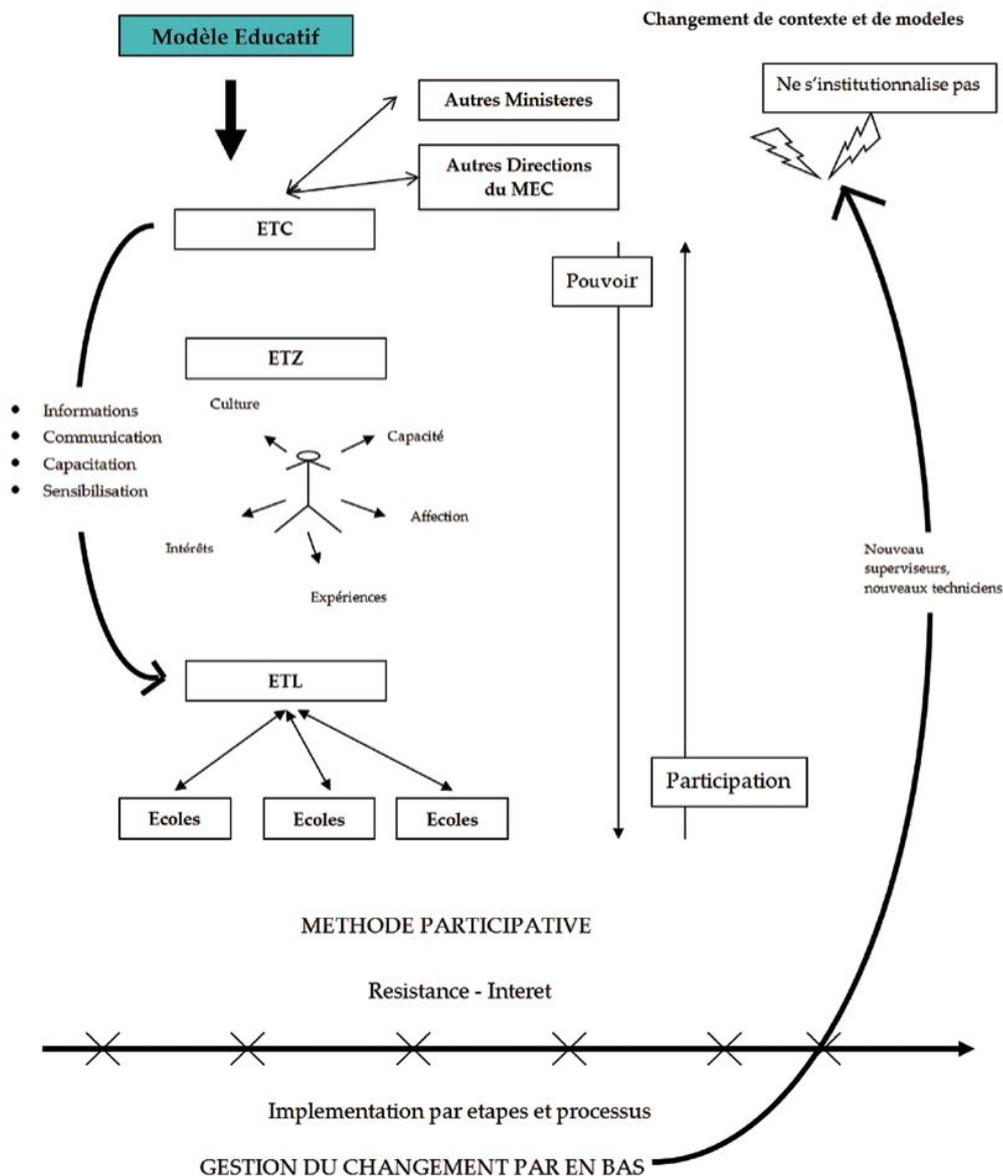
devaient aller former d'autres enseignant-es d'une autre région. Ce récit traduit la résistance administrative face à de nouvelles pratiques.

Tableau 5. L'étape d'institutionnalisation

	Institutionnalisation 2007
Contexte	Évaluation finale et négociation de la 2ème phase Élection présidentielle Changement de gouvernement
Type de récit	Mémoire
Objet de connaissance	Transformer la proposition validée en une politique valable pour toutes les écoles. Organiser les différents niveaux du système
Concepts	Des données évaluées pour convaincre de nouveaux/velles acteur/trices politiques et institutionnel-les
Usage des concepts et relation dialogue	Les concepts qui se sont installés dans les différents niveaux du système éducatif.
Critères	INSTITUTIONNALITÉ
Communication	Ajuster et renforcer le modèle évalué pour le transformer en une politique publique
Instruments	Débat public – Définition de politiques

La mémoire est l'exercice qui permet de mesurer jusqu'à quel point les actions du programme se sont ancrées dans la réalité. C'est aussi une prise de distance qui nous permet de mieux comprendre certains effets. A partir de cet exercice, les participant-es expliquent la valeur de la méthode participative du programme, mais aussi les résistances qu'il a rencontrées et pourquoi finalement il n'a pas pu se transformer en une véritable politique éducative. Parmi les raisons, le fait que les concepts ne se sont pas installés dans l'ensemble du système éducatif, le programme s'est construit « en marge » de l'organisation administrative. Une autre explication fut que les processus de participation ne furent pas suffisants pour affronter les différents changements qui affectèrent la zone rurale du pays. Cette analyse fut traduite en un modèle explicatif (Schéma 4).

Figure 4. Le modèle explicatif construit avec les technicien-nes



Source : Demellenne (2015)

La conclusion de ce modèle explicatif construit par les participant-es de l'atelier de recherche-action sur les effets du programme *Escuela Viva* fut d'expliquer pourquoi ce programme définit comme un exemple de transformation éducative « par en bas » (à partir de la base) ne s'est pas institutionnalisé. Cette conclusion nous signale peut-être une des limites de notre réflexion sur la pertinence de l'éducation comme pratique de liberté au Paraguay, qui est la difficulté de pouvoir inscrire celle-ci dans une logique institutionnelle sans affecter son essence. La prise de conscience oblige les systèmes à s'adapter sans se transformer totalement. Il est sans doute probable que Paulo Freire est arrivé à la même conclusion quand il a tenté de construire des politiques d'éducation nationale.

6. RECONSTRUCTION DU PROCESSUS DE TRANSFORMATION

Nous l'avons dit notre objectif était de comprendre le processus de transformation. Si l'on juxtapose les différentes histoires, on peut comprendre les changements opérés au niveau du dialogue et des relations entre les différents acteurs/trices. Cette transformation se traduit par différents critères de relation à l'objet de connaissance : pertinence – acceptation – validité – autonomie.

Tableau 6. La transformation de l'objet de connaissance à partir du dialogue et de la dialectique

	Émergence	Conscientisation	Adaptation	Changement de pratique
	Conte	Discours	Quiproquo	Scénario
Dialogue	La façon d'interpréter et de prioriser ces problèmes, mais aussi autour des idées et des valeurs	Définition de paradigmes et modèles explicatifs qui sous-tendent les stratégies	Définition des rôles et premières adaptations en terrain	Analyse des effets de la proposition et son insertion dans une perspective plus actionnelle
Dialectique	Débat sur le type de modèle éducatif	Communication-écoute. Le sens du langage comme instrument qui permet de transformer ce qui est commun	Différences qui existent dans la façon d'interpréter les concepts. Traduction-dialogue – discussion et argumentation	Les savoirs conceptuels et méthodologiques qui ont eu un « sens ». Construire un sens collectif. « comprendre mieux »
	Pertinence	Acceptation	Validité	Autonomie

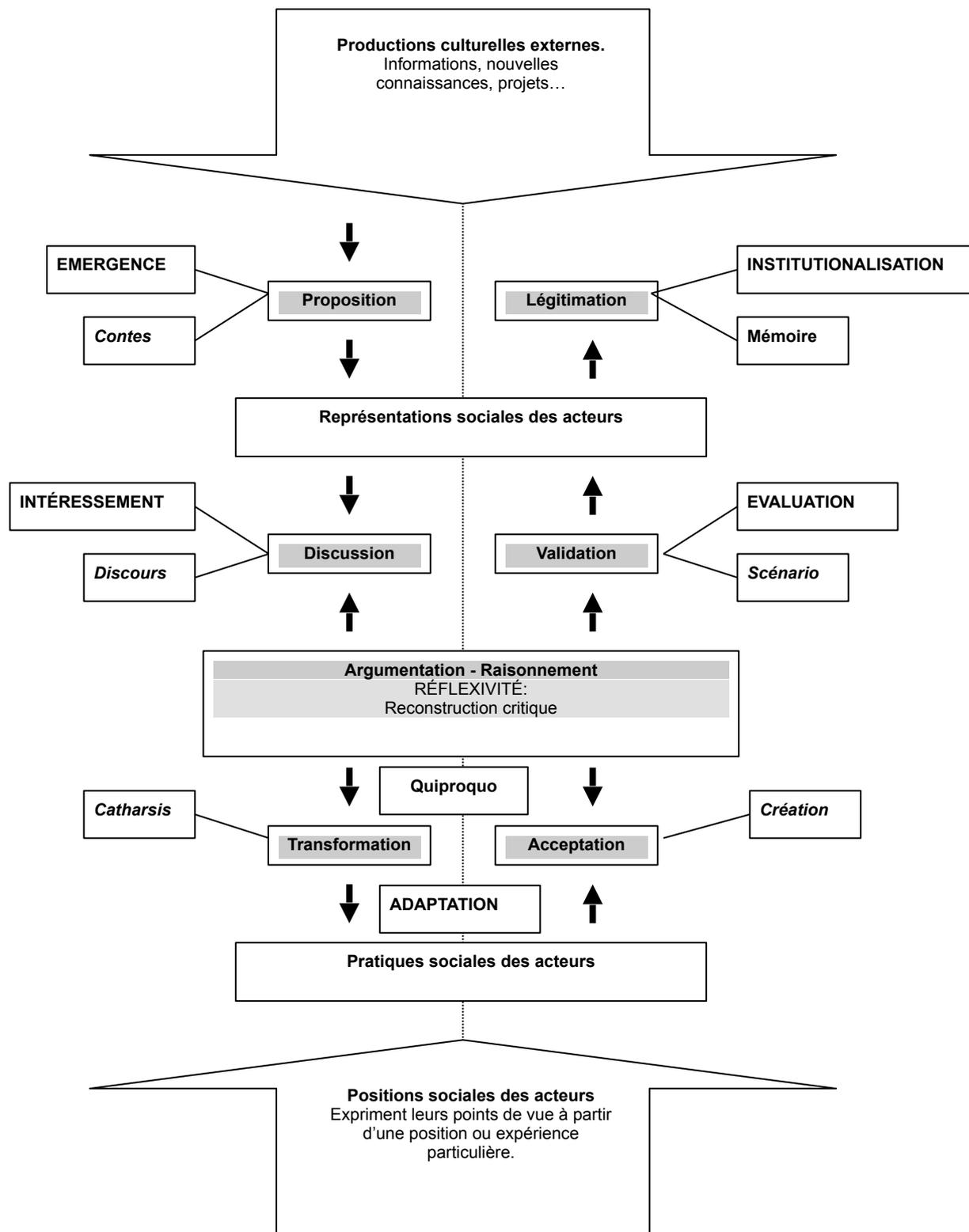
Finalement, toutes ces histoires liées à la gestion d'un programme de transformation éducative sont une seule histoire : celle d'un processus continu mais non linéaire :

On passe ainsi d'une histoire qui permet de s'identifier, à une histoire qui reflète la compréhension des finalités du programme à la lumière de la culture locale, pour se transformer ensuite en une histoire un peu plus compliquée basée sur de nombreux quiproquos mais dont le dénouement peut permettre aux différent-es acteurs/trices d'écrire leur propre histoire. L'histoire cesse alors d'être officielle, elle se transforme en histoires personnelles, groupales et communautaires inscrites dans un cadre de référence commun. Bien plus tard, l'histoire fera appel à la mémoire et aux souvenirs. Mais c'est celle-là qui permet d'identifier les processus, les résultats mais aussi les difficultés et les résistances rencontrées. La vision idéale qui apparaissait dans les récits antérieurs s'estompe, l'enthousiasme de l'innovation se confronte à l'institutionnalisation avec ses logiques politiques et bureaucratiques. Mais c'est aussi le moment de la légitimation du travail réalisé,

car ces histoires se sont inscrites dans un contexte et des expériences particulières qu'elles ont en partie transformées. (Demellenne, 2015, p. 294).

Et l'analyse de ces histoires nous permet à son tour de reconstruire le processus de gestion d'une transformation éducative comprise comme la tension entre une nouvelle production culturelle (proposition de changement éducatif) et la position sociale des acteurs/trices comme espace d'expériences concrètes. Cette tension se résout à partir d'un travail de réflexion ou de prise de conscience qui est à son tour le résultat d'une discussion-transformation qui en cas de résolution positive abouti à une acceptation-validation (et en cas de résolution négative à une catharsis). Ce qui est en jeu finalement, c'est l'autonomie des acteurs/trices, mais aussi la légitimité des nouveaux projets éducatifs. C'est l'éducation comme pratique de liberté/autonomie qui permet de donner un nouveau sens à l'éducation.

Figure 5. Processus de gestion d'une transformation éducative



Source : Demellenne (2015)

À partir de ce dernier schéma, nous pouvons comprendre que la transformation est un processus qui passe par différentes étapes : émergence – intéressement – adaptation – évaluation – institutionnalisation ; chaque étape est l'objet d'un travail de dialogue-dialectique qui permet : l'écoute de la proposition – sa discussion – sa transformation – son adaptation –

sa validation et sa légitimation ; finalement, le résultat de ce travail dialogique est la transformation d'une histoire qui passe d'un conte à un discours, quiproquo, scénario et mémoire. Ces différents niveaux de discours nous permettent à leur tour de comprendre la qualité de dialogue pour atteindre la liberté-autonomie des acteurs/trices éducatifs/tives.

Finalement, ce schéma nous permet de voir que le point d'inflexion de la transformation se situe au moment de la réflexivité. Si celle-ci est créative, elle débouche sur la possibilité de nouvelles pratiques. Si elle ne convainc pas et termine en *catharsis*, ce sera le retour aux pratiques antérieures.

CONCLUSION ET RÉFLEXIONS FINALES

Nous l'avons dit notre objectif était de comprendre le processus de transformation. Si l'on juxtapose les différentes histoires, on peut comprendre les changements opérés au niveau du dialogue et des relations entre les différents acteurs/trices. Cette transformation se traduit par différents critères de relation à l'objet de connaissance : pertinence – acceptation – validité – autonomie.

Le dialogue peut s'observer à partir de la transformation du récit qui passe d'un conte raconté par les responsables du programme, par un discours, un quiproquo et se termine par le scénario d'une vidéo construit par les acteurs/trices locales/caux. Ces différentes formes de langage démontrent le degré d'appropriation de l'objet et des concepts pour pouvoir lire et agir sur la réalité.

Quant à la perspective dialectique, nous avons expliqué que la proposition d'éducation de Freire est une recherche de sens, et cette découverte s'obtient à partir d'une perspective communicationnelle liée à la *praxis* et à la prise de conscience. Dans l'analyse de l'expérience du programme, nous avons constaté que celui-ci débute par un travail de problématisation, s'installe à partir d'un processus de communication-écoute qui donne lieu à des conflits interprétatifs pour aboutir à un nouvel usage des connaissances liées à la pratique qui permet de construire un nouveau cadre interprétatif ou sens collectif.

La majorité des observateur/trices sont d'accord pour dire que l'éducation actuelle doit se transformer pour faire face aux enjeux des changements de contexte. Ceci est devenu d'autant plus vrai à partir de la pandémie. Le problème est de définir comment réaliser cette transformation. Comme l'expliquent Bardi et Véran (2020), si l'enjeu de l'école du 21^{ème} siècle est de développer l'intelligence individuelle et collective des élèves au niveau de sa gouvernance, il est nécessaire de développer l'intelligence individuelle et collective de tous/tes ses acteurs/trices. Cette gouvernance par l'apprentissage qui cherche à éviter l'imposition verticale de propositions techniques décidées à d'autres niveaux se basent entre autres, selon ces auteur/trices, sur la possibilité d'expérimenter, de développer des projets pilotes, de travailler collectivement sur l'analyse et la résolution des problèmes, de prendre le temps d'évaluer et de corriger les erreurs. Ceci selon Meuret (2020) permet de construire des « récits globaux » qui sont très importants, selon lui, pour affronter les menaces actuelles qui pèsent

sur la planète. Reprenant cette idée, De Ketele (2020) affirme que c'est la participation à partir de la gouvernance qui permet « un travail de circulation et de contextualisation » d'une nouvelle proposition à l'intérieur du système éducatif. De cette façon, une proposition :

Devient « récit mobilisateur » lorsqu'elle circule à travers les différentes strates (et les maillages des différents acteurs), pour leur donner un sens, les opérationnaliser dans le contexte qui est le leur et leur permettre de construire leur propre récit mobilisateur. (De Ketele, 2020, p. 226)

RÉFÉRENCES

- Bardi A.-M., & Veran J.-P. (2020). Vers une gouvernance apprenante ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 105-112.
- Beckher, H. S. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris : La Découverte.
- Bolthanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bruner, J. (2003). *La fabrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.
- De Ketele, J.-M. (2020). Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 205-233.
- Demellenne, D. (2015). *La réforme éducative comme processus de transformation cognitive. Le cas du programme escuela viva au Paraguay*. Thèse doctorale. Bruxelles : Université St Louis Bruxelles.
- Dupriez, V., & Cornet, J. (2015). *La rénovation de l'école primaire, comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Ferry, J. M. (1987). *Habermas l'éthique de la communication*. Paris : PUF Recherches Politiques.
- Freire, P. (1993). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1979). *L'éducation contre l'éducation*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Habermas, J. (1980). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.
- Koestler, A. (1964). *Génie et folie de l'homme. Le cri d'Archimède*. Paris : Calman-Levy.
- MEC (2007a.). *Manual operativo del programa Escuela Viva II, 2008-2013*. Asunción: MEC BID.
- MEC (2007b.). *Sistematización del programa Escuela Viva MEC BID 2000-2007*. Asunción: MEC BID.
- Meuret, D. (2020). Légitimation et légitimité des réformes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 113-121.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Perrenoud, P. (2002). *A pratica reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Sagatizabal, M. A., & Perlo, C. L. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujia.

Schon, D. A. (1992). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.

Van Campenhoudt, L., Chaumon, J. M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe*. Paris : Dunod.