

l'éducation en débats

analyse comparée

education in debate

comparative analysis

**Volume 10 Numéro 1 2020**

Volume 10 Issue 1 2020

**Numéro thématique**

Thematic issue

Répercussions internationales de l'œuvre de Paulo Freire.  
Regards croisés de la recherche et de la pratique  
pédagogique

International repercussions of Paulo Freire's work.  
Perspectives from research and pedagogical practice

**Coordination : Abdeljalil Akkari & Thibaut Lauwerier**



**L'éducation en débats : analyse comparée** est une revue internationale en ligne et en libre accès. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais portant sur des problématiques contemporaines de l'éducation dans une perspective critique et comparative.

**Education in debate: comparative analysis** is an international, peer-reviewed open access online journal that publishes academic work in French and English on contemporary educational issues from a critical and comparative perspective.

Numéro de série international/International Standard Serial No. : ISSN 1660-7147

Open Access Publications - Bibliothèque de l'Université de  
Genève  
Creative Commons Licence 4.0



**L'éducation en débats : analyse comparée / Education in debate: comparative analysis**

Université de Genève  
Bd du Pont d'Arve 40  
1211 Genève 4 - Suisse  
[ed-journal@unige.ch](mailto:ed-journal@unige.ch)

[oap.unige.ch/journals/ed](http://oap.unige.ch/journals/ed)

## COMITÉ ÉDITORIAL / EDITORIAL TEAM

### Rédacteur/trice en chef / Editors in chief

Thibaut Lauwerier, Université de Genève [thibaut.lauwerier@unige.ch](mailto:thibaut.lauwerier@unige.ch)

Rita Locatelli, Catholic University of the Sacred Heart, Milan [rita.locatelli@unicatt.it](mailto:rita.locatelli@unicatt.it)

### Membres du Comité scientifique / Scientific Board members

Clementina Acedo, Webster University Geneva

[Abdeljalil Akkari, Université de Genève](#)

Kwame Akyeampong, University of Sussex

[Nigel Bagnall, University of Sidney](#)

Stéphanie Bauer, Haute École Pédagogique Vaud

[Maren Elfert, King's College London](#)

Georges Felouzis, Université de Genève

[Vlad Glaveanu, Webster University Geneva](#)

Nolwen Henaff, Université Paris-Descartes

[Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke](#)

Colleen Loomis, Wilfrid Laurier University

[André Mazawi, University of British Columbia](#)

Peri Mesquida, Université Catholique du Parana

[Aoi Nakayama, Osaka Kyoiku University](#)

Myriam Radhouane, Université de Genève

[Mylene Santiago, Université Fédérale de Juiz de Fora](#)

Ronald Sultana, University of Malta

[Sobhi Tawil, UNESCO](#)

Frédéric Tupin, Université de la Réunion

## SOMMAIRE / TABLE OF CONTENTS

**À la mémoire du professeur Pierre Furter, professeur honoraire de l'Université de Genève,** [Abdeljalil Akkari](#), [Michel Carton](#), [Pierre Dasen](#), [Siegfried Hanhart](#), [Rita Hofstetter](#), [Peri Mesquida](#).....p. 1

**Éditorial. Répercussions internationales de l'œuvre de Paulo Freire. Regards croisés de la recherche et de la pratique pédagogique,** [Abdeljalil Akkari & Thibaut Lauwerier](#).....p. 3

**Ancrages et transferts transcontinentaux des positions de Paulo Freire : une théorie de la pratique de la liberté plus qu'une théorie de l'éducation,** [Bernard Schneuwly & Rita Hofstetter](#)..... p. 8

**Paulo Freire en tant que citoyen du monde : les protestants de l'ISAL et les portes ouvertes du Conseil Œcuménique des Églises,** [Peri Mesquida](#).....p. 27

**La pédagogie de Freire, les sciences de l'éducation et la coopération internationale en éducation,** [Edivanda Mugarabi](#).....p. 39

**Paulo Freire: el metodo de la concientización, en la educación, para analizar y comprender el contexto actual de la globalización,** [José Marin Gonzáles](#).....p. 57

**O uso de Freire na educação intercultural e educação do campo no Brasil,** [Mylene Santiago](#).....p. 72

**L'éducation de base en Afrique de l'Ouest : quelles potentialités de l'approche de Freire ?,** [Thibaut Lauwerier](#).....p. 84

**L'éducation en tant que pratique de la liberté est-elle toujours d'actualité au Paraguay ?,** [Dominique Demelenne](#).....p. 101

### VARIA

**Operationalising Global Citizenship Education: the Universal Learning Programme,** [Conrad Hughes](#).....p. 122

## À la mémoire du professeur Pierre Furter, professeur honoraire de l'Université de Genève

Abdeljalil Akkari, *Université de Genève*

Michel Carton, Institut de hautes études internationales et du développement (IHEID)

Pierre Dasen, *Université de Genève*

Siegfried Hanhart, *Université de Genève*

Rita Hofstetter, *Université de Genève*

Peri Mesquida, *Université pontificale catholique du Paraná*

Bernard Schneuwly, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e269](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e269)

Au moment où nous préparons ce numéro pour célébrer l'héritage du pédagogue brésilien Paulo Freire, nous apprenons le décès du Professeur Pierre Furter. Il nous semble important de rappeler la trajectoire intellectuelle de Pierre Furter et son empreinte internationale dans le domaine de l'éducation comparée.

Titulaire d'un doctorat en lettres obtenu en 1965 à l'Université de Neuchâtel, Pierre Furter débute sa carrière à l'Université de Genève, comme professeur à l'Institut universitaire d'études du développement en 1970, dans lequel il continuera à enseigner jusqu'en 1987.

En 1973, il est nommé professeur extraordinaire à l'École des sciences de l'éducation, puis professeur ordinaire d'éducation comparée en 1975 dans la toute nouvelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation dans laquelle il travaillera jusqu'à sa retraite en 1997. Il fonda et dirigea une subdivision d'enseignement « Développement et Planification des Systèmes de Formation » qui avait la particularité d'être multi-disciplinaire, comprenant outre l'éducation comparée (lui-même et Soledad Pérez), la sociologie de l'éducation (Cléopâtre Montandon, Walo Hutmacher), l'économie de l'éducation (Siegfried Hanhart), la gestion (Michel Carton), les politiques de formation, en particulier par rapport à la Suisse (Edo Poggia) et les approches interculturelles et anthropologiques (Pierre Dasen, Micheline Rey, José Marín, Marie-Noëlle Chamoux, Marie-Claire Caloz-Tschopp).

Il assume la présidence du Conseil de l'Université de Genève entre 1979 et 1981.

Pierre Furter était également très engagé sur le plan national et international. Dès 1970, il devient consultant pour l'UNESCO. En 1980, il est membre de la Commission nationale suisse pour l'UNESCO. Et de 1986 à 1990, il préside la Société suisse de recherche en éducation (SSRE). En 2000, il reçoit le titre de docteur honoris causa de l'Université de Saint-Jacques de Compostelle.

Ses domaines de recherche ont porté notamment sur le développement et l'organisation de l'éducation extra-scolaire et de l'éducation permanente en Amérique latine, où il a vécu de nombreuses années, ainsi que sur les disparités régionales dans le développement de l'éducation en Suisse.

Pierre Furter était l'un des meilleurs spécialistes de francophones de l'éducation comparée. Il a été le pionnier d'une réflexion globale sur l'éducation et son évolution.

Pierre Furter était un vrai passionné de l'Amérique latine, en particulier du Brésil et du Venezuela. Il était un ami proche de Paulo Freire et l'avait accompagné au début des années 1960 dans ses premières activités d'alphabétisation à Recife et Angicos. Pierre Furter était probablement l'une des raisons de l'arrivée de Freire au Conseil Œcuméniques des Églises de Genève. Pierre Furter avait écrit un livre dédié à la jeunesse brésilienne « Dialectique de l'espoir » (*Dialética da esperança*) afin d'éveiller chez les jeunes la vision d'un avenir meilleur à construire, dans un monde plus humain, plus juste et plus solidaire. Ces propositions sont plus que jamais d'actualité au Brésil et ailleurs dans le monde.

Pierre Furter figurait notamment parmi les plus fins connaisseurs de Paulo Freire, pédagogue mondialement connu, dont il a préfacé le premier livre en 1967 (*Educação como prática da liberdade*) et qu'il a accueilli à l'Université de Genève lors de son exil en 1970. Il n'hésitait toutefois pas à le critiquer du point de vue qui lui tenait le plus à cœur : « Il nous faut non pas l'utopie abstraite d'un Freire (ou d'un Illich), mais l'utopie concrète d'une démocratie authentique » que Furter décrit merveilleusement dans son livre *Mondes rêvés : formes et expressions de la pensée imaginaire* (1995).

Collègues de Pierre Furter ou anciens doctorants à l'université de Genève, nous voulons tous et toutes témoigner de l'impact intellectuel indélébile qu'il a laissé sur nos trajectoires académiques. Avec sa curiosité intellectuelle, sa connaissance approfondie des théories et des pratiques éducatives et sa passion pour le Brésil et l'Amérique Latine, le chemin de Pierre Furter a croisé celui de Paulo Freire avec des influences mutuelles importantes.

# Éditorial. Répercussions internationales de l'œuvre de Paulo Freire. Regards croisés de la recherche et de la pratique pédagogique

Abdeljalil Akkari, *Université de Genève*

Thibaut Lauwerier, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e270](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e270)

## 1. UNE ŒUVRE PLUS QUE JAMAIS PERTINENTE

23 ans après la disparition du pédagogue brésilien Paulo Freire, son œuvre continue d'inspirer les spécialistes de l'éducation partout dans le monde. Son héritage pédagogique se perpétue à la fois par la puissance des concepts saillants de ses écrits, mais aussi par sa portée pratique pour les populations les plus exclues de l'éducation et de la formation. Les concepts de conscientisation, oppression, dialogue et solidarité résonnent particulièrement dans la période trouble actuelle pendant laquelle des millions de réfugié-es sont jeté-es sur les routes de l'exil et des millions d'enfants ne bénéficient pas d'une éducation de qualité et de conditions de vie digne.

Pour Freire, l'objectif de l'éducation est d'amener les éducateur/trices et les éduqué-es à apprendre à lire et écrire la réalité sociale par l'intermédiaire d'une compréhension critique du milieu et d'une action volontaire pour le transformer radicalement. Éduquer recouvre chez Freire plusieurs dimensions : (1) avoir une connaissance critique de la réalité sociale, (2) s'engager au nom de l'utopie du changement social, (3) former des sujets actifs et conscients de leur rôle dans le changement social et (4) dialoguer sur la base de la réciprocité entre apprenant-es et éducateur/trices.

Que faut-il rappeler ou retenir de l'itinéraire pédagogique de Freire et qui peut être utile pour les politiques éducatives contemporaines. Même si l'homme est indissociable du pédagogue, nous aborderons tout d'abord l'héritage de Freire en tant qu'intellectuel engagé, ensuite celui de pédagogue.

Freire a eu un itinéraire marqué par l'originalité et la stimulation intellectuelle de son Pernambouco natal au Nordeste du Brésil jusqu'à son décès dans la ville de Sao Paulo, l'une des plus grandes mégapoles du monde. L'engagement et le militantisme auprès des plus faibles et plus exclu-es est le premier repère que nous pouvons identifier dans le parcours humain de Freire.

Malgré ses idées marxistes, son engagement durant toute sa vie a été loin de tout dogmatisme politique puisque Freire a pu collaborer avec l'Église catholique au début de son travail au Nordeste, a été un collaborateur distingué au Conseil Œcuménique des Églises de Genève et

n'a pas hésité à assumer la responsabilité du secteur de l'éducation dans la gestion du Parti des Travailleurs (PT) de la ville de Sao Paulo.

L'itinéraire de l'homme est aussi marqué par l'internationalisme. Freire a travaillé dans plusieurs continents et de nombreux pays. Cet internationalisme a été marqué à la fois par les utopies marxistes mais aussi tiers-mondistes. Alors que l'identité culturelle de Freire était essentiellement celle d'un provincial du Nordeste du Brésil au début de sa carrière (Furter, 1995), il est rentré au Brésil en 1979 comme un homme transformé par le monde, un intellectuel cosmopolite. L'Afrique a eu un impact essentiel sur l'homme, elle lui a permis de découvrir sa part d'africanité et d'expérimenter son approche éducative dans l'engouement d'un contexte post-colonial (Freire, 1978). Par exemple, les reproches qui lui avaient été adressés d'avoir écarté les catégories de la race et du genre dans ses premiers écrits sur les opprimés ne sont plus valables. Nous retiendrons aussi de Freire à son retour au Brésil son engagement total pour la démocratisation du pays (Freire, 2000).

Nous pouvons le reconnaître comme citoyen brésilien et éducateur du monde (Maders & Barcelos, 2019). Paulo Freire a reçu 27 Titres du Docteur Honoris Causa et a remporté de nombreux prix pour son œuvre tels qu'*Éducation pour la paix* (UNESCO, 1986) et *Éducateur des Continents* (Organisations des États Américains, 1992).

Beaucoup de dimensions sont à retenir et à rappeler du Freire pédagogue. La première dimension est que Freire n'est pas un penseur de la scolarisation mais de l'éducation. En effet, le 20<sup>ème</sup> siècle a vu le triomphe de la forme scolaire et sa diffusion planétaire. Cependant, Freire a toujours vu avec méfiance les possibilités de transformer l'école. Dans une large mesure, il a été visionnaire puisqu'il a considéré que l'école est principalement le reflet de la société inégalitaire et injuste (Freire, 1996). Freire a donc porté son attention sur l'alphabétisation des adultes, l'éducation informelle, la conscientisation en travaillant avec les exclu-es et les acteurs/trices faibles. Il est considéré aujourd'hui comme un auteur incontournable en particulier dans le domaine de l'éducation des adultes et des alternatives éducatives critiques (Schugurensky, 1998).

La deuxième dimension que nous pouvons retenir de Freire est son intuition de remettre le politique au cœur de tout processus éducatif (Giroux, 2016). Pourtant, il s'est positionné dans le contre-courant du siècle auquel son œuvre s'est déployé. En effet, aussi bien les sciences de l'éducation que les politiques éducatives n'ont pas cessé tout au long du 20<sup>ème</sup> siècle de privilégier progressivement l'aspect technique et instrumental de l'éducation. Nous le voyons clairement aujourd'hui avec les résultats d'apprentissage des élèves dans les tests standardisés qui deviennent la bible des politiques éducatives contemporaines. La pensée de Freire permet de résister à cette tendance planétaire et ses ravages : enseignant-es transformé-es en technicien-nes dociles chargé-es de faire passer des tests standardisés, élèves stressé-es par leurs résultats dans des examens engageant leur avenir, parents et responsables de l'éducation inquiet-es par la baisse du niveau des élèves. Freire est bien l'éducateur global capable de nous aider pour analyser d'une manière critique ces dérives (Besley, 2015).



La troisième dimension que nous souhaitons mettre en avant dans l'œuvre pédagogique de Freire est son extraordinaire capacité de travailler avec différent-es acteurs/trices, dans différents contextes, en étant capable de dialoguer avec toutes les audiences. Freire peut passer dans la même journée d'un dialogue avec des travailleurs/euses rurales/aux analphabètes, à une discussion pédagogique avec des cadres du ministère de l'éducation bardé-es de diplômes ou à une réunion avec les plus hautes autorités politiques d'un pays.

La quatrième dimension originale de la pensée pédagogique de Freire est sa flexibilité. Cette pensée peut toucher des audiences socialement et culturellement éloignées et avec la même vigueur. Les pédagogies d'inspiration freirienne touchent actuellement des centaines de femmes rurales africaines engagées dans des programmes d'alphabétisation (Méthode REFLECT) comme elle peut dans le même temps trouver un écho favorable auprès de doctorant-es en éducation issu-es de prestigieuses universités aux États-Unis et ailleurs dans le monde. Évidemment, cette flexibilité lui a valu les accusations de porter préjudice aux contenus scientifiques, mais il est toujours resté fidèle à la valorisation de la culture populaire (Cortella, 2011).

Quand nous avons décidé d'honorer la mémoire de Freire par l'organisation d'un colloque international en septembre 2019 à l'Université de Genève et dont les articles de ce numéro sont issus des présentations, notre idée n'était pas d'encenser son œuvre, mais de réunir des chercheur-es pour discuter et problématiser sa pertinence actuelle. Nous n'avons pas imaginé que le « patron de l'éducation brésilienne » tel que décidé par le parlement du Brésil deviendrait l'objet d'attaques permanentes de la part des plus haut-es responsables de l'actuel gouvernement d'extrême droite au Brésil. Alors que le système éducatif brésilien est loin d'être d'inspiration freirienne, qu'est-ce qui dérange le plus dans son œuvre ? Probablement, sa capacité à capter les énergies et les émotions des éducateur/trices de base. Ce n'est pas un hasard si le régime de l'apartheid en Afrique du Sud a interdit ses livres et même diffusé la fausse nouvelle de la mort de Freire, sans pour autant réussir à éradiquer son aura chez les éducateur/trices sud-africain-es (Torres, 2007). Lire Freire permet de maintenir l'espoir d'une société plus juste, plus solidaire et moins inégalitaire au Brésil et ailleurs. C'est cette pédagogie de l'espérance et de l'amour que Freire (2014) a appelé à instaurer que nous voulons célébrer par cette publication.

Ce numéro spécial de *L'éducation en débats : analyse comparée* vise ainsi à faire le point sur la pertinence actuelle de Freire pour les sciences de l'éducation et la coopération internationale en éducation.

## **2. PRÉSENTATION DES ARTICLES**

Les articles de ce numéro analysent l'œuvre de Paulo Freire à partir de trois perspectives différentes et complémentaires. La première amène à une analyse de l'homme, de son œuvre, de sa trajectoire intellectuelle et de ses expériences dans différents contextes nationaux. La deuxième perspective consiste à revisiter les approches freiriennes de l'éducation à la lumière

des politiques et débats éducatifs actuels. Il paraît pertinent de considérer à travers la pensée de Paulo Freire les dérives actuelles de l'éducation au niveau international, telles que la privatisation de l'éducation ou une vision étriquée des finalités l'éducation orientée uniquement vers la formation d'individu-es capables de s'adapter à l'économie globale de marché au détriment d'une vision holistique intégrant le rôle de l'éducation dans la formation des citoyen-nes. La troisième perspective d'analyse est consacrée aux répercussions pédagogiques et pratiques de l'œuvre de Freire, notamment dans le contexte des projets de la coopération internationale en éducation dans les pays du Sud. Il est utile de comprendre pourquoi des ONG travaillant avec les populations les plus démunies (adultes analphabètes, jeunes déscolarisé-es, femmes, paysan-nes etc.) trouvent une inspiration solide dans les écrits de Paulo Freire.

Plus spécifiquement, nous comprenons à la lecture des articles que Freire a une aura aussi bien planétaire que contextuelle. Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly examinent la manière dont ce pédagogue réformiste se positionne au regard d'autres écoles de pensée, via notamment une analyse de l'évolution des références citées dans son œuvre. Ces auteur-es saisissent ainsi la capacité de Freire de s'inspirer d'une sensibilité politique, qui pourrait fournir des éléments d'explication du succès actuel du pédagogue. Peri Mesquida, pour sa part, montre à travers une archéologie de son parcours que Paulo Freire était un citoyen monde, concept qui a pris de l'ampleur ces dernières années, dans la mesure où les dix ans que Freire a passé à Genève, en tant que conseiller du Département d'éducation du Conseil Œcuménique des Églises, invité par les protestant-es de l'ISAL (*Iglesia y Sociedad en America Latina*) ont fait de lui un pédagogue connu un peu partout dans le monde. José Marin insiste sur l'extrême pertinence de son œuvre dans un contexte de globalisation puisque l'éducation est l'une des possibilités les plus fécondes d'acquérir une conscience critique de la réalité sociale en vue de répondre aux défis majeurs de nos sociétés contemporaines, parmi lesquels un plus grand respect de la biodiversité et de la diversité culturelle.

De manière plus contextualisée, Edivanda Mugarabi met en lumière le rôle qu'a joué Paulo Freire précisément pour la coopération internationale en éducation, et notamment les ONG, qui diffuse à large échelle la méthode d'alphabétisation qu'il a conçue il y a plus d'un demi-siècle tout en actualisant ses approches qui connaissent quelques lacunes, notamment d'un point de vue didactique. Mylene Santiago nous démontre l'intérêt de l'œuvre de Freire particulièrement pour les populations en milieu rural au Brésil, en mettant l'accent sur les catégories suivantes présentes dans sa pensée : relation entre culture et éducation, dialogue en tant que stratégie pédagogique, autonomisation des sujets qui souffrent d'exclusion sociale. Thibaut Lauwerier affirme dans son article que l'œuvre de Paulo Freire fait sens pour analyser les défis contemporains des systèmes éducatifs d'Afrique de l'Ouest, tout en proposant des exemples d'applications actuelles de la pensée du pédagogue dans ce contexte. Enfin, Dominique Demelenne cherche à vérifier la pertinence et la validité de l'éducation en tant que « pratique de la liberté » dans le contexte spécifique du Paraguay qui a mis en marche ces dernières années un processus de transformation éducative. Il se base notamment sur l'expérience du programme *Escuela Viva*.

## RÉFÉRENCES

- Besley, T. (2015). *Paulo Freire: the global legacy*. Bern: Peter Lang.
- Cortella, M. S. (2011). Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. *Revista e-Curriculum*, 7(3), 1-14.
- Freire, P. (1978). *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*. Paris : Maspéro.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Furter, P. (1995). Paulo Freire et Ivan Illich : des utopies pédagogiques aux utopies sociales. *Vous avez dit... pédagogie*, 39, 8-25.
- Giroux, H. A. (2016). Critical Pedagogy, Paulo Freire and the courage to be political. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 296-306.
- Maders, S., & Barcelos, V. (2019). Paulo Freire: cidadão brasileiro, educador do mundo. *Revista Pedagógica*, 21, 378-394.
- Schugurensky, D. (1998). The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions. *Convergence*, 31(1/2), 17-29.
- Torres, R. M. (2007). Los múltiples Paulos Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29, 119-124.

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

Bernard Schneuwly, *Université de Genève*

Rita Hofstetter, *Université de Genève*

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

## **Résumé**

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

## **Abstract**

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

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

Le présent essai critique vise à objectiver certains éléments d'une rencontre intellectuelle entre deux chercheur-es en sciences de l'éducation et l'œuvre de Freire. Une rencontre inaugurée au tournant des années 1980, par l'entremise des professeur-es de l'Université de Genève ayant collaboré avec Paulo Freire, notamment lors de son exil à Genève durant les années 1970, à l'époque même où paraît et circule son ouvrage le plus célèbre, *Pédagogie des opprimés*, publié en 1970 en anglais et espagnol et traduit en français en 1974. Une rencontre qui s'est poursuivie en menant nos analyses transcontinentales sur les mouvements réformistes, dont l'éducation nouvelle, un courant pédagogique qui dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle investit l'éducation d'une puissance émancipatrice, libératrice et pacificatrice ; éclectique, le courant s'institutionnalise et s'internationalise dès l'entre-deux-guerres, connaissant une nouvelle audience de nos jours. Freire, qui a côtoyé certaines de ses figures, plaide pour d'analogues causes, bien qu'il affirme ne pas s'inscrire dans le mouvement, revendiquant une place à part<sup>1</sup>.

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

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

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

---

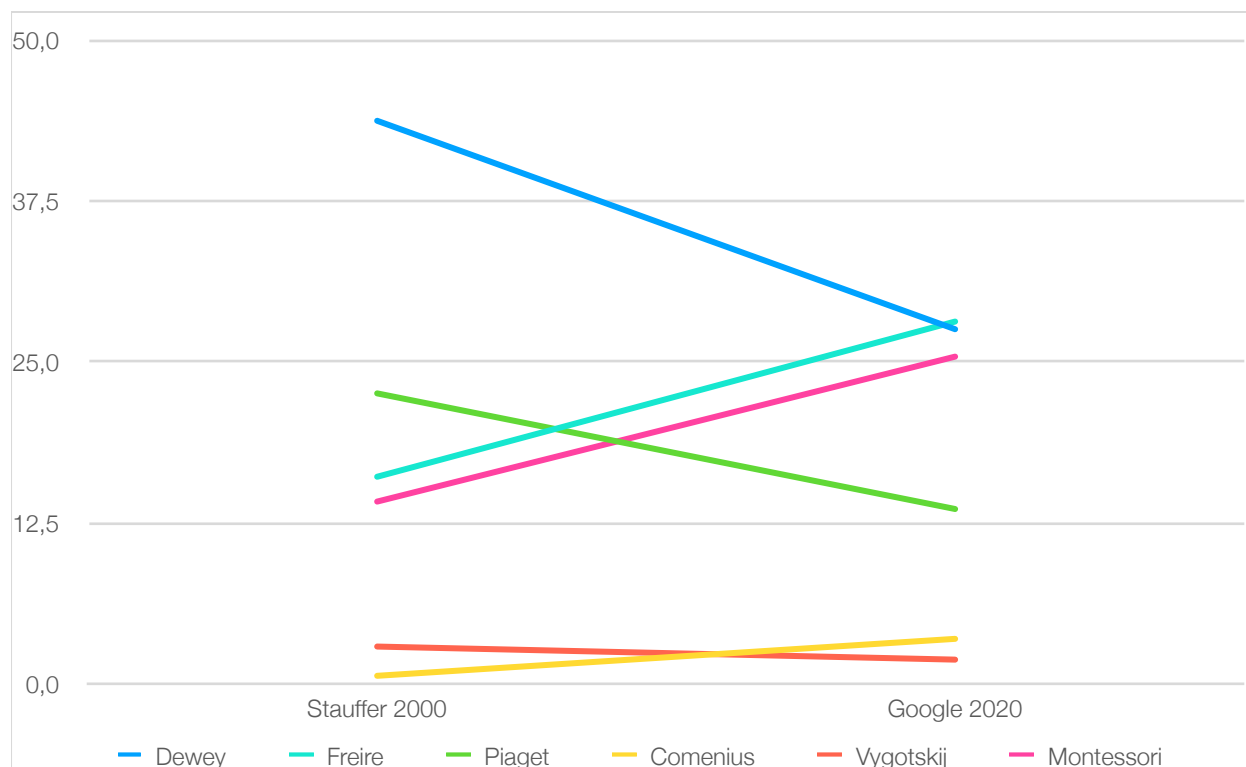
<sup>1</sup> Mentionnons ici notamment les deux ouvrages collectifs que nous avons coordonnés (2006, 2009a) sur ces questions, dont le second contient la contribution de Stauffer (2009) sur l'*escola nova*, qui montre que Freire ne se réfère guère à l'éducation nouvelle brésilienne.

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

Les tendances dégagées sont claires. Elles nous étonnent : Piaget et Dewey « chutent », le deuxième de manière impressionnante. Inversement, Freire<sup>2</sup> et Montessori connaissent une audience croissante et rejoignent, voire dépassent, Piaget et Dewey. On peut parler d'une redistribution des cartes dans le monde de la pédagogie. Cet engouement pourrait s'expliquer par le fait que Freire apparaît comme le prophète à même de fournir une solution universelle aux problèmes éducatifs contemporains. Furter (1985) évoque les traits possibles de cette figure charismatique, surface idéale de projection :

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

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



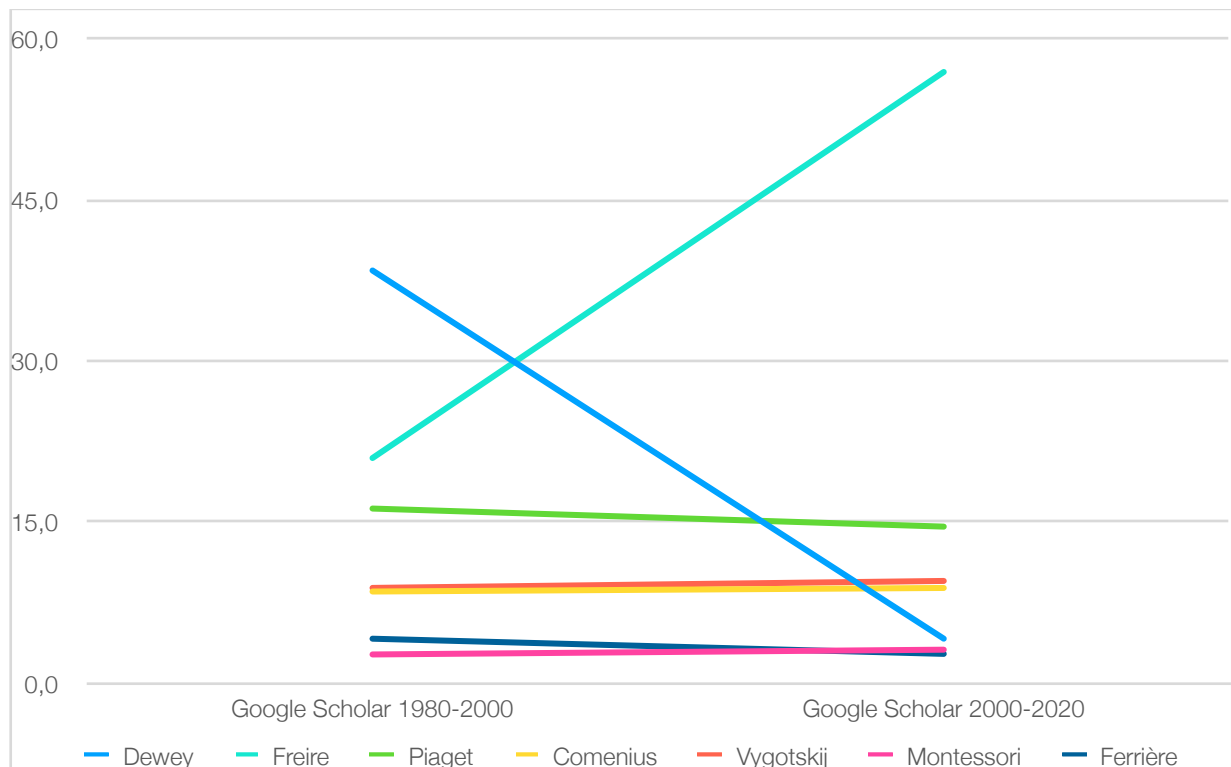
n avant 2000 = 337'712 ; en 2020 = 202'928'000

Source : Google (2020) ; Stauffer (2007)

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

Il est intéressant de faire une analyse semblable à travers l'examen de la fréquence des mentions de ces pédagogues dans des textes orientés vers la science, ce que permet Google Scholar. Nous avons effectué une comparaison en déterminant la fréquence des mentions des mêmes pédagogues pour les deux périodes de 1980 à 2000 et de 2000 à 2020<sup>3</sup>. Les résultats sont là encore surprenants.

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



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

Source : Google Scholar (2020)

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

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

<sup>3</sup> Cette analyse a été effectuée le 15 février 2020.

Paulo Freire. Avec d'autres<sup>4</sup>, cet ouvrage applique les postulats de la théorie critique au champ éducatif pour en démonter les enjeux de pouvoir, questionnant les mécanismes d'exclusion contenus dans toute pédagogie. Ce courant se renforce et s'élargit aujourd'hui grâce aux nombreux mouvements sociaux qui s'y réfèrent : approches multiculturelles, féministes, antiracistes, écologistes, anticoloniales, puis intersectionnelles. Le courant s'institutionnalise lors de la première conférence internationale d'éducation critique contre le néolibéralisme et le néo-conservatisme en 2011 ; il se régionalise par la première rencontre internationale de pédagogie critique d'Amérique latine en 2015, année qui voit aussi la parution de *l'International Critical Pedagogy Reader* (Darder, Mayo & Paraskeva, 2015). Dès l'origine, Paulo Freire constitue la référence principale de ce réseau international, et son audience croît en même temps que le mouvement lui-même (Perreira, 2017). Ce nous semble là l'une des explications les plus plausibles de l'immense popularité de Freire, brandi comme porte-bannière de la pédagogie critique, qui rassemble des courants intellectuels aussi éclectiques que combatifs. Des mouvements sociaux aussi.

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

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

---

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



pédagogue. Aux yeux des militant-es, sa théorie permet particulièrement bien d'articuler revendications sociales et éducation : le développement des mouvements eux-mêmes et la nécessité grandissante qu'ils ressentent d'investir le champ éducatif expliquerait en partie la popularité de Freire<sup>5</sup>. Analysons plus en détail son œuvre pour mieux comprendre les dimensions qui lui permettent de fonctionner comme référence idéologique pour des mouvements sociaux actifs en éducation.

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

Scocuglia (1997 ; voir aussi Scocuglia & Régnier, 2007<sup>6</sup>) propose un découpage de l'œuvre de Freire en trois périodes. Nous y recourons pour cerner les influences décelables dans cette œuvre et la situer ainsi dans son contexte international. Ceci nous permet de mettre en évidence quelques éléments essentiels, de notre point de vue, des causes et contenus privilégiés par Freire.

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

Le premier Freire est celui de l'ouvrage *Educação como prática de liberdade*, publié en 1967 (1971 pour l'édition française), basé sur sa thèse *Educação e atualidade Brasileira* soutenue en 1959. Freire se situe ici dans une vision libérale de transformation démocratique nationale telle qu'elle se développe à ce moment historique au Brésil, orientée vers la modernisation de l'État, de l'appareil productif et du système éducatif. Du point de vue politique, l'une de ses références tutélaires est le « mestre brasileiro » (Freire) Alvaro Vieira Pinto, l'une des figures essentielles de l'ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) ; c'est là où se pense et se concrétise alors l'idée d'un développement national autonome, du point de vue économique, social et culturel, aussi par le biais de la démocratisation. Freire s'inspire également de Gilberto Freyre, intellectuel brésilien célèbre, aussi pour ses prises de positions clairement de droite (il a soutenu le coup d'État militaire en 1964). Philosophiquement, Freire s'ancre dans le personnalisme chrétien. Ses références sont d'abord françaises avec Gabriel Marcel, Simone Weil et Emmanuel Mounier. Mais il se rapporte aussi au pape Jean XXIII auquel il voue une grande admiration et à un auteur qui demeure une référence essentielle dans la deuxième phase : Erich Fromm, psychanalyste, défenseur d'un humanisme engagé, auteur de fameux livres comme *Peur de la liberté* ou *L'art d'aimer*. C'est à cette époque aussi que Freire reprend et resémantise le terme de « conscientisation », probablement inventé par Frantz Fanon<sup>7</sup>, et qui semble avoir aussi été en usage à l'ISEB (Vieira Pinto parle de la nécessité d'une conscience de la réalité nationale ; Scocuglia, 1997, p. 43). Freire popularise ce terme, dans un premier

---

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

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

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

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

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

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

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

Un grand étonnement : dans son ouvrage, Freire ne se réfère qu'à un seul travail de psychologie, celui de Gray<sup>8</sup>, concernant la lecture, bien connu au niveau international. S'agissant des représentant-es de la *escola nova*, Freire mentionne certes que « leurs idées s'expriment dans la perspective d'une rénovation de l'éducation, de plus en plus orientée vers le développement » (il entend ici toujours « développement national ») (1971, p. 99), mais il ne discute pas leurs travaux, ne s'y réfère pas, ne se situe pas dans leur sillage, rompant ainsi, de fait, la longue tradition « escolanoviste »<sup>9</sup>. Il fait même une critique implicite sévère de celle-ci en

---

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

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

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

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

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

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

Le maître-mot du texte est celui du titre : « l'opprimé », et le singulier est ici significatif puisqu'il fait référence à la relation « maître-valet/serf » de Hegel<sup>12</sup>, relation que Freire transpose dans son vocabulaire en relation entre « oppresseur » et « opprimé », recourant à un singulier globalisant. Il s'agit donc d'une relation hors classe sociale dans un premier temps, une sorte de relation humaine a-temporelle qui a des effets d'aliénation pour les deux. Freire transpose

---

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

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

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

cette vision sur la question des classes sociales, dans un rapport à nouveau abstrait, se référant à la « Sainte Famille » de Marx. Le rapport est analysé, abstraction faite des rapports de production, pour parler comme Marx. Il s'agit d'une relation entre personnes, d'abord dans un rapport général comme entité abstraite – l'opprimé-e et l'opprimeur-e à l'image de la/du maître-sse et de la/du serf/ve –, ensuite comme entités collectives, elles aussi abstraites, en général le peuple – les masses et la classe opprimente. Quoi qu'il en soit, il y a, par rapport au premier Freire, un changement fondamental : la réalité concrète du Brésil disparaît au profit d'une analyse globale, généralisable en quelque sorte toujours et partout. Le paradigme utilisé est valable en dehors de cadres géographiques, historiques, de systèmes sociaux précis<sup>13</sup>.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

**Tableau 1. Références à des auteur-es dans *Pedagogia do oprimido*<sup>15</sup>**

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

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

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

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

Mais ce qui frappe bien sûr le plus est la référence fréquente à des auteur-es qu'on pourrait globalement rassembler sous l'étiquette « marxiste », sachant bien qu'il s'agit d'auteur-es philosophiques, sociologiques et politiques d'obédiences diverses, aux orientations pouvant être contradictoires. Ce n'est pas un hasard si Marx ouvre la marche avec 22 mentions<sup>16</sup>. Freire réfère à des passages ayant trait de manière générale à l'être humain, autrement dit à des textes du premier Marx comme les *Manuscrits* ou à des textes de la transition vers ses analyses économiques et politiques plus concrètes, à savoir *La Sainte famille* ou les *Thèses de Feuerbach*. Freire ne cite à aucun moment des écrits relevant d'analyses plus empiriques de la réalité sociale concrète, par exemple *Le Capital* ou plus généralement des textes comprenant des analyses économiques ou historiques, voire politiques. On voit ensuite la grande fréquence de citations de Fromm lequel réalise en quelque sorte la transition entre le premier et le deuxième Freire, pratiquant un marxisme psychanalytique fortement orienté vers la relation entre personnes. L'usage des références se situe, nous semble-t-il, dans la lignée décelée plus haut : absence d'analyse concrète de situations concrètes, pour paraphraser Lénine (que Freire cite pour la question de la *liderança*, du leadership des mouvements révolutionnaires qui, pour Freire, implique d'être avec les masses ; p. 77). On peut aussi affirmer qu'il s'agit d'écrits en vogue dans les années 1968. Ceux de Che Guevera, régulièrement cités, en font partie. Freire en extrait cette phrase significative pour son mode de pensée : « *Dejeme decirle a riesgo de parecer ridiculo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor* » (p. 45, citation en espagnol dans l'original).

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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



### 3. QUELQUES PISTES DE DISCUSSION

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

Ces controverses n'empêchent pas la construction de solides complicités personnelles et affinités pédagogiques. La Section confie à Freire des cours et séminaire de 1973 à 1976<sup>19</sup>, précisant que ses multiples ouvrages alimentent alors une dizaine d'enseignement en sciences de l'éducation. L'Université de Genève affiche officiellement sa reconnaissance et son appui à l'œuvre de Freire en lui octroyant le doctorat honoris causa en 1979. C'est à Furter que reviendra le mandat de prononcer la *laudatio* : « Mettant à profit l'établissement de Paulo Freire à Genève dès 1969, l'Université de Genève a pu largement compter sur ses conseils, sur ses expertises et sur son enseignement temporaire ». Freire restera une référence dans la réflexion en éducation des adultes de l'Université de Genève tout au long des années 1980, un auteur certes discuté et critiqué, comme c'est l'usage dans le monde académique : voici quelques points de débats que nous reprenons dans le sillage des professeur-es proches de Freire qui nous ont formés à Genève.

---

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

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

Les critiques à Freire ont été formulées de longue date. Une base de données, déjà ancienne, en fournit un florilège<sup>20</sup>. En tant qu'historienne et didacticien, nous nous contentons ici d'interroger la manière dont Freire se positionne au regard des réponses institutionnelles et pédagogiques fournies dès le tournant du 19<sup>e</sup> siècle pour favoriser l'émancipation via un accès à l'écriture et la lecture et une culture générale, certes limitée, pour tout un chacun-e, autrement dit pour promouvoir une pédagogie libératrice.

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

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

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

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

---

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

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

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

Dans nos travaux sur la forme école, résultats précisément des luttes sociales, nous en définissons avec Chervel (1988) une dimension essentielle : la construction de disciplines scolaires : « La création et la transformation n'ont qu'une seule visée : rendre possible l'enseignement » (p. 90). Une discipline scolaire, en premier lieu, est constituée d'un ensemble de contenus, structurés systématiquement en vue de leur enseignement dans le cursus scolaire. C'est dans le dessein de faciliter leur appropriation par chacun-e que ces contenus – partie intégrante du patrimoine de l'humanité à caractère universel – sont élémentés, organisés en progression, transmis dans des milieux didactiques<sup>22</sup>. Nous sommes aux antipodes de l'approche de Freire. D'ailleurs, les interventions de Freire dans les systèmes scolaires ont été considérées par certain-es comme un échec, par exemple en Guinée Bissau et à São Paulo (Gerhardt, 1993 ; Stauffer, 2007). Les raisons de cet échec sont multiples. Le problème central pourrait résider dans le refus de toute programmation systématique de l'enseignement et de l'apprentissage pourtant nécessaire pour la construction de savoirs complexes, disciplinaires, transmis dans les institutions scolaires notamment (Andreola, 1997 ; Ribeiro & Zardani, 2018)

---

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

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

## CONCLUSION

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

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

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

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

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

## RÉFÉRENCES

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

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

# Paulo Freire en tant que citoyen du monde : les protestants de l'ISAL et les portes ouvertes du Conseil Œcuménique des Églises

Peri Mesquida, *Université pontificale catholique du Paraná*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e272](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e272)

## Résumé

Paulo Freire a choisi de se rendre à Genève en février 1970 engagé par le Conseil Œcuménique des Églises, laissant derrière lui une expérience d'enseignement à l'Université Harvard aux États-Unis encouragée par les intellectuel-les protestant-es de l'ISAL. Ce chemin nous conduit à une explication « archéologique » qui commence à Recife, au sein de la famille, s'étend à Jaboatao (Recife-Pernambouc) lors de la crise de 1929, et sera étroitement lié à sa proximité avec un groupe d'intellectuel-les protestant-es latino-américain-es avant et pendant son séjour à Santiago du Chili. Cet article part d'une recherche bibliographique et documentaire développée surtout grâce aux archives du Conseil Œcuménique des Églises et les bibliothèques à Genève et au Brésil (Mario de Andrade – São Paulo – Brésil ; Université Catholique Pontificale du Paraná – Brésil ; Archives de la Faculté de Théologie de l'Eglise Méthodiste – São Paulo ; Archive privée de l'auteur).

## Abstract

Invited by the Ecumenical Council of Churches, Paulo Freire traveled to Geneva in February 1970, leaving behind him a teaching position at Harvard University in the United States. This leads us to propose an "archeological" explanation of his trajectory that began in Recife, his hometown, and moved to Jaboatao (Recife - Pernambuco) during the Crisis of 1929. This path is linked to Freire's proximity to a group of Latin American Protestant intellectuals before and during their stay in Santiago, Chile. This paper stems from a bibliographic and documentary research that is essentially based on the archives of the World Council of Churches and libraries in Geneva, Switzerland (Geneva Public Library) and in Brazil (Mario de Andrade - São Paulo; Pontifical Catholic University of Paraná - Paraná; Library of the theology faculty of the Methodist church in Brazil; Private archive of the author).

## INTRODUCTION

Il nous faut d'abord clarifier le concept d' « archéologie ». Michel Foucault (2005) écrit que lorsqu'on emprunte le chemin de l'archéologie il nous faut « être prêt à cerner chaque instant du discours dès son irruption dans un événement en passant par la ponctualité dans laquelle il apparaît et dans sa dispersion temporelle » (p. 28). Elle trace aussi la synthèse d'un parcours historique emprunté par une discipline. Dans notre cas, il s'agit d'une synthèse historique d'une période de la vie d'un auteur, Paulo Freire, suivant ses traces jusqu'à sa rencontre avec les protestant-es.

Ce texte s'organise en trois grandes sections. La première retrace le parcours de Paulo Freire de Recife à Santiago du Chili. La deuxième met l'accent sur les événements conduisant à son départ de Santiago vers Genève. La dernière section décrit ses activités au Conseil Œcuménique des Églises.

## 1. DU RECIFE À SANTIAGO : UNE ARCHÉOLOGIE DE L'ŒCUMÉNISME FREIRIEN

Paulo Freire est né à Recife, capitale de l'État de Pernambouc, le 19 septembre 1921. Ses parents étaient de convictions religieuses différentes : la mère de Freire était catholique, et son père kardéciste (le spiritisme est une secte mi-chrétienne, mi-animiste, fondée par Allan Kardec, en France, en 1855), mais respectaient la façon de vivre la religion l'un-e et de l'autre. Ils ont appris à leurs enfants à non seulement tolérer leur différence, mais respecter leur option religieuse. Cette éducation a façonné dans l'esprit de Freire une vision du monde qui allait au-delà de l'interdépendance (interconfessionnelle). Elle s'approchait de l'œcuménisme par le dialogue, comme Freire lui-même explique : « Mon père était kardéciste, ma mère, catholique. Avec eux j'ai appris à dialoguer, ce que je cherche à faire continuellement, avec le monde, avec les femmes et les hommes, avec Dieu, et j'ai appris à respecter les options des autres » (Freire, 1978, p. 6).

Dans le discours de Freire, les êtres humains sont des êtres de relations, « capables de sortir d'eux-mêmes, de se projeter sur les autres ; de transcender » (Freire, 1986, p. 30). L'altérité a toujours été présente dans sa vision du monde et dans sa vie, car exister pour lui, c'est exister pour lui-même et pour les autres, en particulier pour les « damnés de la terre », sur lesquels il a commencé à réfléchir dès son enfance : « À l'âge de dix ans, j'ai commencé à penser qu'il y avait des choses qui se passaient très mal dans le monde des Hommes. Et même si j'étais un enfant, j'ai commencé à me demander quoi faire pour sortir de cette situation » (Freire, 1978, p. 5). Penser à ce qui n'allait pas dans le monde des femmes et des hommes avait d'abord à voir avec sa foi chrétienne et avec sa situation et celle des personnes qui vivaient près de lui dans son monde, Recife et Pernambouc :

Lorsque j'étais encore très jeune, je suis allé dans les mangroves de Recife, les ruisseaux de Recife, les collines de Recife, les zones rurales du Pernambouc. J'avoue que j'y ai été conduit par une certaine fidélité au Christ dont j'étais plus ou moins camarade. (Burlamaqui, 1997)

Mais, poursuit Freire, fidèle à son œcuménisme existentiel dans le cadre de son engagement envers les déshérités de la Terre : « Plus je lisais Marx, plus je trouvais une certaine base objective pour rester camarade du Christ » (Burlamaqui, 1997).

Cette lecture de Marx et sa camaraderie avec le Christ étaient déjà présentes en 1962 lorsqu'il accepta l'invitation du coordinateur de la Conférence du Nord-Est, Almir dos Santos pour assister à la cérémonie d'ouverture du conclave protestant, anticipatrice au Brésil du mouvement de la théologie de la libération. Il y présenta le thème « Le Christ et le processus révolutionnaire brésilien ». Dans ce conclave Freire a rencontré Celso Furtado, économiste (auteur de *Formation économique du Brésil – une vision marxiste du développement économique*), président de la SUDENE (Surintendance du Développement du Nord-Est) ; Paul Singer, économiste (auteur du livre *Capitalisme – son évolution, sa logique et sa dynamique*) ; Gilberto Freyre (anthropologue, auteur de *Casa grande et senzala : Maîtres et esclaves : la formation de la société brésilienne*), ainsi que de tous les principales/aux responsables des



églises protestantes d'origine missionnaire américaine, telles que méthodiste, presbytérienne (calviniste), baptiste, etc. C'est aussi là que Freire est entré en contact avec Waldo A. Cesar, responsable principal de la Commission Église et Société, soutenue par le Conseil Œcuménique des Églises au Brésil. Il a également rencontré Richard Shaull, Rubem Alves, Claudius Ceccon (avec lequel il va fonder plus tard l'IDAC à Genève, en 1975), qui ont joué un rôle important dans la création, en 1961, de la Commission Église et Société en Amérique latine (*Iglesia y Sociedad en America Latina* – ISAL), dont les participant-es ont facilité l'engagement de Freire au Conseil Œcuménique des Églises en 1969-1970 (César, 2011).

Lors de la soirée d'ouverture de la Conférence, Freire a pu écouter les messages des organisateurs/trices protestant-es du Congrès. Le théologien méthodiste Almir dos Santos, ami de Paulo Freire et de Pierre Furter (à l'époque expert de l'UNESCO), dans son discours, en faisant référence à la Bible et à Martin Buber, a dû toucher la sensibilité de Paulo Freire. Du Nouveau Testament, Santos a fait référence au passage de Luc (4 : 16-21) : « Je suis venu pour rendre la vue aux aveugles, libérer les opprimés et déclarer l'année de la bonne nouvelle du Seigneur ». Dans les commentaires du texte faits par le théologien protestant, on trouve des similitudes avec la *Pédagogie des opprimés* de Freire. Pour Santos (1962), le Christ est venu annoncer la liberté aux opprimés en dénonçant la réalité oppressive de ceux qui, « aveugles », ne peuvent pas la voir (action de conscience critique), et en proclamant l'espoir comme une utopie à actualiser (annonce de la bonne nouvelle).

À propos de Martin Buber, Santos fait référence à la relation « je-tu » comme une relation de respect de l'Autre, voyant celui-ci, non pas comme une chose, mais dans la perception de l'altérité médiée par le dialogue, rappelant de cette façon la vocation dialogique de l'être humain (Buber, 1960 ; 1965). Ce concept, que nous avons déjà évoqué est cité par Freire dans *l'Éducation : pratique de la liberté* et dans son livre *Les chrétiens et la libération des opprimés* (1978a). Paulo Freire utilise le mot (Travessia) « Passage » (Pessa'h = Pâques) pour expliquer au monde entier ses errances à Recife : « Je ne peux comprendre la possibilité de libérer les opprimés que comme un croisement (travessia) qui nous unis aux opprimés, afin qu'en les libérant nous renaissions ensemble, hommes et femmes ». Il va même encore plus loin, en affirmant que le « passage » (Pessa'h) est « l'action par laquelle la conscience se transforme, ce n'est pas seulement l'action, mais l'action et la réflexion ». Pour cette raison, « l'éducation pour la liberté vise, en tant que praxis sociale, à contribuer à la libération des hommes et des femmes de l'oppression à laquelle ils sont soumis » (Freire, 1978, p. 45). En conclusion, explique Paulo Freire, « les théologiens latino-américains qui préconisent une théologie de la libération sont sur la bonne voie. Ils savent que seuls les opprimés peuvent devenir utopiques, pleins d'espoir et prophétiques » (Freire, 1978, p. 52).

Au début des années 1960, Paulo Freire s'est engagé dans le Mouvement de Culture Populaire à Recife, et y crée le Centre de Culture Populaire. Ces entités, qui unissaient réflexion et action, ont fondé leur praxis sur les idées de Freire selon lesquelles, grâce à l'action culturelle et à travers l'éducation, les opprimé-es, les « damnés de la terre », pourraient développer une prise de conscience de la réalité dans laquelle elles/ils vivaient et de cette façon s'apercevoir que cette réalité n'était pas le résultat d'un déterminisme naturel ou divin et pouvait donc être changée. Commençaient ainsi à prendre forme ce que Freire a appelé le « processus de prise de conscience », développée dans des textes qu'il écrira en 1963 pour la Revue *Cultura do Recife* sous le titre de *Conscientisation et alphabétisation : une nouvelle vision du processus*, et en 1968, à la fin de son exil Chilien, pour la Revue *Cristianismo y Sociedade*, de l'ISAL.

De cette façon, l'éducation pour la liberté des « déguenillés de la terre » en tant que « *praxis* sociale » se transformera en moteur de sa pratique d'alphabétisation. Les « opprimés » devaient apprendre à lire le monde et à lire le mot pour prononcer LEUR parole, c'est-à-dire le *logos* capable de dénoncer l'injustice et d'annoncer la liberté. L'utopie libertaire que Freire proposait aux « déguenillés de la terre » sera mise à jour par l'action de la « pédagogie de l'espérance ». Mais l'urgence des femmes et des hommes opprimé-es, le « chrono », appelait à une action rapide. D'où la nécessité d'une méthode d'alphabétisation pouvant y répondre rapidement. En 1963, cette méthode, qui porte le nom de Paulo Freire, a été testée à Angicos, Rio Grande do Norte et en 40 heures, trois cents femmes et hommes ont été alphabétisé-es. Lors de cette campagne d'alphabétisation, en s'adressant aux animateurs/trices culturel-les, Freire a insisté sur l'importance de concevoir leur travail comme une mission à accomplir. Calazans et Terra (1994) nous l'invoquent :

Nous avons une tâche à accomplir – une tâche à laquelle les chrétiens comme moi devront rendre compte plus tard, et que les non-chrétiens, même s'ils ne croient pas qu'ils se rapporteront plus tard à un être supérieur, doivent également être convaincus qu'ils devront quand même rendre compte. (p. 153)

Cependant, si pour les paysan-nes « la méthode était une bénédiction, pour les propriétaires fonciers, c'était une subversion » (Calazans & Terra, 1994, p. 154). Peu de temps après le succès de cette expérience, Freire reçoit une invitation du gouvernement brésilien pour développer un Programme National d'Alphabétisation. Pour ce faire, il se déplace à Brasilia et commence les préparatifs. Mais le 1er avril 1964, un coup d'État militaire empêchera la réalisation de ce projet. Accusé de communisme et de perturbation de l'ordre public, Freire a été arrêté pendant 75 jours. Après trente jours d'exil en Bolivie, menacé d'extradition après un coup d'État militaire dans ce pays, il demandera refuge au Chili où il resta de 1965 à 1969 en qualité de consultant auprès de l'UNESCO et de conseiller à l'Institut pour le Développement Agraire où il dirigera aussi le Département de l'éducation des adultes faisant partie du Ministère de l'Éducation à Santiago.

À la fin de l'année 1965, il est invité par Ivan Illich pour donner des conférences au Centre Interculturel de Formation à Cuernavaca, au Mexique. Et de 1965-1967, invité par les Nations Unies, il dirige des séminaires de formation d'enseignant-es latino-américain-es (Freire, 1970). C'est à ce moment qu'il reprend contact avec Pierre Furter, qui était lui-même en discussion avec Ivan Illich sur l'éducation permanente et l'école en tant que sous-système (le livre d'Illich, *Deschooling society*, a été publié en 1967). Il va également reprendre ses relations avec des intellectuel-les protestant-es brésilien-nes et latino-américain-es lié-es au Mouvement ISAL.

## **2. LES COMPAGNES ET COMPAGNONS PROTESTANT-ES DE PAULO FREIRE SUR LE CHEMIN DE SANTIAGO À GENÈVE (OEC)**

Paulo Freire, lecteur de Gabriel Marcel, phénoménologue français existentialiste et auteur d'*Homo viator*, était littéralement un homme en transit, « parce que c'est en se promenant qu'il trouve le sens de son action » (Furter, 1966, p. 26). C'est l'une des raisons de son choix de poursuivre ses activités politico-pédagogiques au Conseil Œcuménique des Églises plutôt que de « s'emprisonner » dans un bureau à l'Université de Harvard aux États-Unis. Une autre raison, et non des moindres, était sa proximité avec le groupe d'intellectuel-les, théologien-nes, sociologues, économistes latino-américain-es de confession protestante de l'ISAL, pour la

plupart des brésilien-nes, qu'il avait rencontré-es à Recife en juillet 1962 lors de la Conférence du Nord-Est et qui comme lui étaient exilés à Santiago du Chili. Parmi ceux-ci, Waldo Cesar, Claudius Ceccon, Jether Pereira Ramalho, l'américain Richard Shaull (professeur à l'Université de Princeton), et Rubem Alves (doctorant en théologie dans la même université et sous la direction de Shaull).

En 1961, le Conseil Œcuménique des Églises reconnaît le Mouvement ISAL, actif en Amérique Latine et dont le siège est à Montevideo. Celui-ci est composé de protestant-es latino-américain-es de divers pays du continent, comme le Brésil, le Chili, le Mexique, l'Uruguay, le Venezuela. Parmi elles/eux se trouvaient Julio de Santa Ana, Hiber Conteris, Julio Barreiro, Richard Shaull et Waldo Cesar. Leur objectif était de réfléchir aux « rapides transformations sociales » qui se produisaient en Amérique Latine au moment où le pape Jean XXIII convoquait le Concile Vatican II, inauguré en 1962 et achevé en 1965. Les résultats de ce Concile publiés dans la *Pastorale Gaudium et Spes* dénoncent les injustices sociales perpétrées contre les peuples et les classes sociales, tout en s'attaquant aux problèmes politiques et économiques. En Amérique Latine, Vatican II a donné suite à la Conférence de Medellín de 1968, et celle-ci a vu émerger la théologie de la libération dans l'Église catholique, proclamant la libération de l'opprimé-e et l'option préférentielle pour les pauvres dans un continent connaissant de profondes inégalités sociales. On ne peut pas dire que l'ISAL a agi en réaction à l'Église catholique romaine ; au contraire, ses membres ont cherché à s'approcher des théologien-nes catholiques pour développer des actions communes, tout en restant dans le cadre d'une orientation clairement protestante.

En 1967, la ville de Piriápolis, en Uruguay, accueille la réunion de l'ISAL, durant laquelle se crée le Département d'éducation doté du programme, appelé *Educación para la Justicia Social*, dont le directeur, Julio Barreiro, était également le coordinateur des publications du Mouvement qui diffusait les idées et propositions de la pédagogie de la libération freirienne :

L'une des premières actions de ce Programme (EPJS) a été de publier un manuscrit de Freire : *Pédagogie des opprimés* ; un autre projet consistait d'organiser une série de cours de formation pour les animateurs des cercles d'éducation populaire dans plusieurs pays d'Amérique Latine. (Simbaña, 2015, p. 95)

Parallèlement, la Revue de l'ISAL, *Cristianismo y Sociedad*, ainsi que sa Maison d'édition *Tierra Nueva* qui plus tard s'appellera *Siglo XXI*, commencent à publier des articles et des œuvres de Paulo Freire.

À la suite d'une série de contacts épistolaires préalables, « à la fin de l'année 1967, Barreiro rencontra Freire à Santiago pour organiser avec lui un séminaire sur le concept de conscientisation organisé en Mai 1968 » (Brugaletta, 2017, p. 30). Après cette rencontre, Julio Barreiro va préfacier l'œuvre la plus connue de Freire, *Pédagogie des opprimés*, dans sa traduction en espagnol, et Richard Shaull le fera pour la publication en anglais. *Tierra Nueva* aura dès lors les droits exclusifs pour la publication des œuvres de Freire en espagnol, ainsi que pour les auteur-es qui partageaient ses idées politico-pédagogiques, tel-les que Julio de Santa Ana, Ivan Illich et Pierre Furter (*Éducation pour le changement social ; Si vous vivez comme vous le pouvez*, entre autres).

Les protestant-es de l'ISAL considéraient la méthode d'alphabétisation de Paulo Freire non seulement comme une méthode d'alphabétisation d'adultes, mais surtout comme un instrument de prise de conscience politique. Ainsi, la Revue *Cristianismo y Sociedad* a publié en

1968 sous le titre *Contribution au processus de conscientisation de l'Homme en Amérique latine*, un dossier de sept articles dans lequel le pédagogue brésilien présente ses idées sur la conscientisation, l'alphabétisation, l'éducation pour la jeunesse, la liberté, la culture, le dialogue, l'altérité et la praxis. Ces articles ont été republiés en 1974 dans *Paulo Freire en America Latina. Textos de Paulo Freire : Fichas latino-americanas*.

À la fin de 1968, à son retour d'un voyage aux États-Unis où il avait rencontré Richard Shaull, Paulo Freire confie à ses ami-es qu'il a reçu une invitation pour enseigner dans des universités nord-américaines, mais sans toutefois savoir s'il l'accepterait. Waldo César et Julio Barreiro, ainsi que d'autres protestant-es de l'ISAL, vont tenter de le dissuader et d'oublier l'idée de vouloir « attraper la vache par les cornes » (connaître de si près l'Empire nord-américain). Voici ce qu'il dit dans une interview accordée à Claudius Ceccon et Miguel Paiva en 1978, faisant référence au fait qu'il ait été invité à visiter six universités nord-américaines et que le *New York Times* ait déjà parlé de lui et de ses idées pédagogiques :

À ce moment-là, j'avais déjà fini l'original de la *Pédagogie des opprimés* qui ne sortit qu'en septembre 1970 en anglais et dans la même année en espagnol. C'est exactement durant cet intervalle que j'ai été invité à l'université de Harvard. De retour au Chili après ce premier voyage, j'ai commencé à recevoir des invitations aux États-Unis. C'était une chose très amusante. Parce que je reçois la lettre de Harvard et huit jours plus tard, je reçois celle du Conseil Œcuménique des Églises. Harvard m'a proposé d'y être en avril 1969 et le Conseil, en septembre. Nous avons décidé de faire une contre-proposition. De rester à Harvard jusqu'à la fin de 1969 et d'aller au Conseil au début de 1970. Ils ont tous les deux accepté, et c'était bon, car je voulais vraiment vivre l'expérience aux États-Unis. Je préférerais recevoir l'offre du Conseil parce que le problème d'être un enseignant pour moi ne se pose pas. Je me considère enseignant au coin d'une rue. Je n'ai pas besoin du contexte universitaire pour être éducateur. Ce n'est pas le titre que l'université me donnera qui m'intéresse, mais la possibilité de travailler. Et à ce moment-là, je savais que le conseil allait me donner davantage que ce que l'université de Harvard me donnerait. En quittant l'Amérique latine, j'avais peur de perdre le contact avec le concret et de commencer à aller dans les bibliothèques y lire des livres, ce qui ne me satisferrait pas et m'amènerait à une totale aliénation. Je ne suis pas intéressé à passer un an à étudier un livre, mais bien de le passer à étudier directement une pratique. Le Conseil m'a donné cette opportunité. (Ceccon & Paiva, 2012, p. 92)

En possession de ces deux invitations, Freire a finalement accepté de rester un an à Harvard, pour ensuite partir vers Genève où il est arrivé en février 1970. Il autorisa donc ses amis de l'ISAL à entamer des discussions avec le Secrétaire Général du Conseil Œcuménique à Genève, Eugene Carson Blake, pour organiser son déménagement en Suisse et devenir le conseiller du nouveau Département d'éducation du Conseil Œcuménique des Églises (COE). Ce département fut créé dans le but de diffuser l'éducation (du point de vue du COE) en tant qu'appareil important de la superstructure de la société. Concept débattu sous l'impulsion de Pierre Furter, Claudius Ceccon et Julio de Santa Ana (Furter, 1986), lors de l'Assemblée Générale du Conseil Œcuménique à Upsala en 1968. Le thème choisi pour l'action œcuménique était « Voici que je fais nouvelles toutes les choses » en mettant l'accent sur la réflexion et l'action dans la vie des chrétiens, c'est-à-dire la *praxis*.

Freire voyait également l'éducation comme un élément de la superstructure de la société dans la mesure où elle était une éducation libératrice, en opposition à l'éducation bancaire, et qu'elle

devenait un facteur de libération et de transformation de la vie, des relations de production, de l'oppression. C'est la *praxis* en tant qu'unité dialectique de la théorie et de la pratique qui produit des transformations sociales et politiques capables de faire « toutes les nouvelles choses » :

Une éducation qui cherche à développer la conscience et l'attitude critique, à travers laquelle l'Homme choisit et décide, le libère au lieu de le soumettre, le domestiquer, l'adapter, comme le fait si souvent l'éducation. Dans un grand nombre de pays à travers le monde, l'éducation en vigueur tend à adapter l'individu à la société plutôt que de le promouvoir en tant qu'homme. (Freire, 1979, p. 19)

C'est précisément contre cette éducation de soumission et donc oppressive que Paulo Freire propose une éducation capable de contribuer à transformer la société. Le Conseil Œcuménique des Églises offrait à Freire l'occasion d'apporter aux quatre coins du monde une théorie de l'éducation fondée sur la pratique et capable de produire une nouvelle pratique à partir de la *praxis*. Bref, une éducation capable de se rénover.

Nous pouvons affirmer que, si c'est le protestant Rubem Alves, dans son œuvre *Une théologie de l'espoir et de la libération* (1968), qui a systématisé la réflexion théologique à partir d'une *praxis* de libération, c'est Paulo Freire qui, à partir du COE, va révolutionner la pratique pédagogique et la théorie de l'éducation en proposant une pédagogie partant des opprimé-es et se concrétisant sous la forme d'une éducation en tant que pratique de la liberté. Pour cette raison, le protestant nord-américain, presbytérien, Richard Shaull souligne :

Paulo Freire s'est engagé depuis des années dans l'étude et la réflexion qui ont produit quelque chose de neuf et créatif dans le domaine de la philosophie de l'éducation. Il s'agit de l'engagement dans la lutte pour la libération des hommes et des femmes et la création d'un nouveau monde. (Shaull, 1970, p. 35)

### **3. PAULO FREIRE AU CONSEIL ŒCUMÉNIQUE DES ÉGLISES : PORTES OUVERTES SUR LE MONDE**

Freire commence ses activités au Conseil Œcuménique des Églises en février 1970, convaincu que ce sera l'occasion de consolider sa théorie de l'éducation et de développer la pratique pédagogique dans tous les coins du monde, et ainsi d'universaliser l'éducation en tant que libération des « damnés de la terre » à travers une pédagogie des opprimé-es. En tant que chrétien, il voyait dans le Conseil Œcuménique une opportunité pour insérer, par l'action éducative, des femmes et des hommes, chrétien-nes ou non, dans les structures de la société et de mener à bien ce qu'Antonio Gramsci (1975) appelle la « guerre de position » (p. 1089), c'est-à-dire adopter des positions leurs permettant d'effectuer des transformations sociales et politiques au sein d'un système éducatif donné.

Engagé pour développer des activités au sein du Département d'éducation et de la formation œcuménique, Paulo Freire exerçait ses fonctions de conseiller dans une unité du programme *Diakonia and Solidarity* (Diaconie et Solidarité), responsable de l'éducation de base des adultes, à travers laquelle il pouvait entreprendre des actions d'alphabétisation. Le COE travaillait avec les églises, mais Freire voulait universaliser sa théorie de l'éducation et sa méthode d'alphabétisation. Et cela, il ne pouvait pas le faire dans des unités ecclésiastiques, mais bien avec les gouvernements, en particulier des pays du « Tiers Monde ». À cette fin, il a créé en 1971, en collaboration avec Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira et Rosiska Darcy de

Oliveira (assistante à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, de l'Université de Genève), l'IDAC – Institut d'Action Culturelle – qui lui offrirait le cadre juridique nécessaire pour donner de conférences et pour développer des projets d'éducation et d'alphabétisation dans différents pays du monde. Ces projets étaient financés par les gouvernements des pays contractants, comme on peut le voir dans une lettre officielle envoyée, à Paulo Freire, le 6 mai 1972 par le secrétaire zimbabwéen des Affaires étrangères (Archives de la bibliothèque du COE). Le COE sera pour Freire la porte ouverte sur l'Ocuménie (pour le monde), et l'IDAC, l'instrument qui lui permettait de mener à bien ses projets éducatifs. Ainsi, Genève est devenu pour Paulo Freire « l'aéroport pour le monde » (Freire & Guimarães, 2011, p. 97). À la fin de son séjour au COE en avril 1980, Freire a publié un compte rendu de ses 178 voyages réalisés au cours de ses dix années d'activité dans les régions les plus diverses du monde (Freire, 1980).

À la fin de l'année 1970, dix mois après son arrivée à Genève, Pierre Furter dans une lettre l'invitant à un séminaire de l'Institut Universitaire d'Études du Développement (IUED), regrette qu'il eût du mal à trouver Freire au COE :

Tout d'abord, je t'envoie le programme définitif du Séminaire (Séminaire sur les problèmes éducatifs que pose la modernisation des pays en voie de développement) de l'Institut Africain à Genève, qui a lieu tous les lundis matin de 9h15 à 11 heures. J'ai noté que, malgré ta promesse, tu brilles par ton absence au département d'éducation du Conseil Œcuménique. Je le regrette beaucoup. Reçois un abrazo de ton cher ami. (Furter, 1970, p. 1)

Freire n'a jamais été un bureaucrate du Département d'éducation. Il était libre de participer à des réunions sur l'éducation dans le cadre de séminaires, congrès, etc., « un peu partout dans le monde pour développer de projets d'alphabétisation dans des pays du « Tiers Monde », et en particulier ceux qui venaient d'être libérés de la colonisation » (Freire & Guimarães, 2011, p. 104). Freire lui-même, dans l'interview donnée à Ceccon et Paiva, mentionne sa grande marge de manœuvre au COE :

Personne au Conseil mondial en dix ans ne m'a jamais demandé si j'étais tel ou tel d'un point de vue religieux, ou si je me trouvais au COE. Jamais le secrétaire général – qui était une sorte de Pape – ne m'a appelé pour me dire d'aller plus doucement dans ma pratique ou « modérez un peu votre discours ». Rien ! Je n'ai peut-être jamais été aussi libre d'exprimer mes idées et de réaliser mes projets en tant que travailleur. (Freire & Guimarães, 2000, p. 104-105)

Il est donc indéniable que le temps passé au Conseil Œcuménique des Églises a été d'une grande importance pour Freire, non seulement pour tester ses idées et les confronter à la réalité, mais également pour consolider des concepts, en réviser d'autres, et formuler de nouveaux. Sa relation avec la théologie de la libération telle qu'elle a été formulée par les théologien-nes de l'ISAL lui a permis non seulement d'aller plus loin dans son éducation pour la libération – et sa pédagogie de la libération – mais également d'influencer la pensée théologique en reliant deux domaines de la connaissance, la théologie et l'éducation. Car la théologie et l'éducation pour la libération proviennent de la réalité des « damnés de la terre », une réalité qui croit, éduque et apprend dans l'espoir que le mouvement utopique de libération actualisera une nouvelle société, un nouveau monde.

Freire est arrivé au Conseil Œcuménique des Églises alors que l'organisation cherchait à repenser sa présence dans le monde par le biais d'une action éducative. Il contribuera à cette

réflexion et prodiguera des conseils pour la préparation des plans de pratique pédagogique de la théologie développés par le Conseil. Le COE pouvait incorporer ses concepts de prise de conscience, de pédagogie des opprimé-es, et de non-neutralité de l'école et de l'éducation. Dietrich Werner estime que :

*The WCC had already established its own office for Education in 1969 following a broad debate on the needs for reorientation of educational patterns and structures during the Uppsala 7 assembly of the world council of Churches on the theme 'Behold I make all things new'. It might be mentioned that someone like Paulo Freire was a consultant to the Office of Education between 1969 and 1980. It was the time of revolutionary transformations and urgent calls for a new approach to 'conscientization' and a 'pedagogy of the oppressed', reviewing earlier elitist approaches. It was also the time when 'developmental education' was becoming a primary focus in countries and churches of the North. The glaring discrepancies between North and South in the so-called development conflict were in urgent need of an educational and pedagogical answer – that was the predominant mood of that time when the following principles were laid out: a critical analysis of schools as systems and a new priority of non-formal education combined with alternatives to school education; the recognition that there is no neutral school education and a need to understand the contribution of church education either in terms of liberating or domesticating. (Werner, 2010, p. 7-8)*

Les premiers contacts avec l'Afrique, en particulier avec les pays récemment libérés et en voie de décolonisation, ont amené Paulo Freire à repenser le concept de prise de conscience, en le reliant directement à une action culturelle pour la liberté à travers une éducation qui ne serait pas neutre, mais politique. Dans une conversation avec Claudius Ceccon à l'IDAC, inaugurant le premier numéro d'une série de documents que l'Institut se proposait de publier, Freire cherche à préciser ce que serait le processus de conscientisation dans la pratique pédagogique d'une action culturelle de libération dans les pays africains, Guinée Bissau, Sao Tomé-et-Principe et Cap Vert. Comme Ceccon l'explique, dans l'introduction de ce document, « confrontés par les défis que la pratique et l'engagement dans l'action concrète dresse contre toute la théorie, nous croyons utile d'approfondir un débat sur la véritable signification de l'Action Culturelle pour la libération » (Freire & Ceccon, 1973, p. 1). Ainsi, qu'est-ce que l'action culturelle dans la pratique et quel serait le rôle de la prise de conscience dans l'action culturelle pour la libération ? Est-ce que cela maintiendrait la connotation d'un processus psycho-social de prise de conscience ? La réflexion de Freire cherche à l'élucider :

L'action culturelle pour la libération est la *praxis* des femmes et des hommes ayant en vue le dépassement des aliénations et contraintes auxquelles ils sont soumis et leur affirmation en tant que sujets conscients et créateurs de leur propre devenir historique. La conscientisation en est la méthode de travail. C'est une pédagogie politique, une *praxis* de libération qui peut être définie par opposition à ce qu'est l'éducation systématique traditionnelle. Celle-ci se fonde sur un transfert autoritaire du savoir du professeur tout-puissant vers des étudiants absolument ignorants. La conscientisation, en revanche, se présente comme un processus éducatif dans un sens beaucoup plus large. Elle refuse cette transmission d'un savoir fini, achevé. Dans une perspective libératrice, l'éducation est un acte de connaissance dont l'objet est le monde réel, la réalité vécue quotidiennement par les femmes et les hommes qui doit être connue et transformée. (Freire & Ceccon, 1973, p. 1)

Dans une perspective libératrice, l'éducation est un acte de connaissance, la pratique pédagogique libératrice est non seulement un fait culturel, mais aussi un facteur de culture pour

Amilcar Cabral, selon Freire (Freire & Guimarães, 2011, p. 39). En ce sens, chaque pratique pédagogique de celles et ceux qui sont engagé-es dans la libération de l'opprimé-e a pour point de départ le monde vécu de l'apprenant-e qui, par le dialogue, est re-signifié dans le processus de prise de conscience, car les « damnés de la terre », plongés dans la « culture du silence », doivent apprendre à faire la lecture du monde avant de lire le mot. En fait, selon Freire, le but de l'alphabétisation « n'était pas d'apprendre à lire ou à écrire un code linguistique, mais le but était la lecture et, surtout, l'écriture de la réalité, c'est-à-dire la compréhension et l'action de transformation » (Freire & Cecon, 1973, p. 2) par le processus de conscientisation. Donc il faut que l'alphabétisant-e apprenne à dire le mot, son mot, et se libère de la culture du silence. Le mot devient ainsi *logos*, une parole dénonciatrice d'une réalité oppressante et annonciatrice d'un nouveau monde. La libération qui était un « inédit inviable » devient un « inédit viable », réalisable par la réflexion et l'action transformatrice de la réalité oppressante, car :

Une parole authentique, une parole capable de transformer la réalité, résulte de l'imposition d'une dichotomie sur ses éléments constitutifs. Lorsqu'une parole est privée de sa dimension active, la réflexion souffre automatiquement aussi, et le mot est changé en un phrasé fade, en verbalisme, en un blablabla aliéné et aliénant. Il devient un mot vide, un mot qui ne peut pas dénoncer le monde, car la dénonciation est impossible sans l'implication de transformer et il ne saurait y avoir de transformation sans action. [...] L'action culturelle pour la liberté est toujours une forme délibérée et systématique d'action qui agit sur la structure sociale avec l'objectif de la transformer. (Freire, 2003, p. 92 ; p. 107)

## CONCLUSION

Les dix ans que Freire a passé à Genève, en tant que conseiller du Département d'éducation du Conseil Œcuménique des Églises, invité par les protestant-es de l'ISAL avec le concours de Pierre Furter, professeur à l'université de Genève, ont fait de Paulo Freire un pédagogue connu un peu partout dans le monde. Comme les protestant-es de l'ISAL ont ouvert les portes du COE à Freire, le COE a ouvert les portes du monde à l'éducateur brésilien. Ses œuvres, la *Pédagogie des opprimés* en tête, ont été traduites en plusieurs langues, et Freire est devenu le troisième auteur le plus cité au monde dans le domaine des sciences humaines. En passant par les portes du Conseil Œcuménique des Églises, celui-ci est devenu pour Freire « l'aéroport pour le monde » d'où il est parti pour donner des cours, des séminaires, des conférences sur les six continents, et d'où, avec l'équipe de l'IDAC, il a développé des projets d'alphabétisation surtout en Tanzanie et dans les pays de l'Afrique lusophone qui venaient de conquérir leur indépendance. Il a contribué à la décolonisation de ces pays avec sa théorie de l'éducation devenue action culturelle pour la liberté et l'autonomie : une éducation en tant que pratique de la liberté.

À partir du COE, Freire est devenu ainsi un citoyen du monde, non seulement connu un peu partout pour sa théorie de l'éducation, mais aussi pour son engagement dans la lutte en faveur des opprimé-es et de celles et ceux qui souffrent pour elles/eux. Il a consacré son œuvre *Pédagogie des opprimés* aux « déguenillés du monde et à ceux qui en eux se découvrent, et en se découvrant, avec eux souffrent, mais surtout avec eux luttent » (Freire, 2003, p. 23).

En tant que citoyen du monde, Paulo Freire a reçu 41 titres de « docteur honoris causa » des universités les plus importantes du monde, comme Harvard, Oxford, Genève, etc. Il est aussi citoyen d'un nombre de villes dans les six continents de la planète. Un peu partout, des rues portent son nom. Il a dit deux semaines avant sa mort dans l'interview donnée à Luciana



Burlamaqui : « Je voudrais qu'on se souvienne de moi comme quelqu'un qui a aimé le monde, les gens, les bêtes, les eaux, la terre » (Freire, 1997). Bref, un vrai citoyen du monde comme nous le signalons dans le titre de cet article.

Enrique Dussel, le créateur de la philosophie de la libération a écrit dans un ouvrage très connu en Amérique Latine : « Freire n'est pas simplement un pédagogue, dans le sens spécifique du mot, il est quelque chose de plus. Il est un éducateur de la conscience éthico-chrétienne des victimes, des opprimés, des exclus de la terre » (Dussel, 2000, p. 427). Pouvons-nous affirmer qu'il est un éducateur de la conscience éthico-chrétienne des « déguenillés du monde », ou pour reprendre Frantz Fanon (1991), des « damnés de la terre ».

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

## RÉFÉRENCES

- Alves, R. (2012). *Por uma teologia da libertação*. São Paulo: Ed. Fonte.
- Brugaletta, F. (2017). El protestantismo y la circulación de la pedagogía de Paulo Freire en América Latina. *Revista de Pedagogía crítica*, 15(17), 21-40.
- Buber, M. (1960). *Eu e Tu*. São Paulo: Ed. Centauro.
- Buber, M. (1965). *Dialogos y otros escritos*. Zaragoza: Riopiedras Ediciones.
- Burlamaqui, P. (1997). Última entrevista de Paulo Freire. Repéré à <http://forumeja.org.br/node/1066>
- Calazans, F., & Terra, A. (1994). *40 horas de esperança*. São Paulo: Ed. Atica.
- Ceccon, C., & Paiva, M. (2012). Paulo Freire no exílio ficou mais brasileiro ainda. In M. Gadotti & P. Abrão, P., *Paulo Freire: anistidado político brasileiro* (pp. 7-11). São Paulo: Editora Livraria Instituto Paulo Freire.
- César, W. A. (2011). Vida e compromisso com a igreja. Entrevista a Mundo Cristão. Repéré à <https://guiame.com.br/gospel/mundo-cristao/waldo-cesarvida-e-compromisso-com-a-responsabilidade-social-da-igreja.html>
- Dussel, E. (2000). *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Fanon, F. (1991). *Les damnés de la terre*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2005). *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freire, P. (1970). *Historique de mes activités et problèmes politiques au Conseil Oecuménique des Eglises. Document n° 992.1.1/0*. Genève : Archives de la Bibliothèque du COE.
- Freire, P. (1978). *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Ed. Base.
- Freire, P. (1979). *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1980). *Report on the work of Paulo Freire: visits meetings and contacts 1970-1979. Dossier n° 33*. Genève: Archives du COE.

- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1986). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). Instituto Paulo Freire, 1997. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=J170pf5e5No>
- Freire, P. (2003). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte.
- Freire, P., & Ceccon, C. (1973). *Conscientisation et révolution : une conversation avec Paulo Freire*. Genève : IDAC.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2000). *Aprendendo com a própria história II*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2011). *A África ensinando a gente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Furter, P. (1966). *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes.
- Furter, P. (1970). *Lettre à Paulo Freire*. Genève : Archives du COE.
- Furter, P. (1986). *Entretien avec l'auteur*. Genève : FAPSE.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del cárcere*. Torino: Einaudi.
- Lucas, A. (2002). *Ministério de Jesus na Galileia. Novo Testamento/Bíblia de Jesuralem*. São Paulo: Ed.Paulus, 2002.
- Santos, A. (1962). *La libération des opprimés. Conferência do Nordeste*. Rio de Janeiro: Ed. Loqui.
- Shull, R. (1970). Foreword. In P. Freire., *Pedagogy of the oppressed* (pp. 29-36). New York: The continuum International publishing group.
- Simbaña, R. (2015). *Religión y política: protestantismo en América Latina*. Quito: Ediciones Siglo XXI.
- Werner, D. (2010). *Ecumenical Learning in Global Theological Education – Legacy and unfinished tasks of Edinburgh 1910 Or: Contextuality, Inter-Contextuality and Ecumenicity as key mandates for ecumenical theological education in the 21st century historical and systematic*. Geneva: ETE/WCC.

# 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 ; Mugaribi, 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 »<sup>1</sup> 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).

---

<sup>1</sup> 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 monoculturelle<sup>2</sup>. 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 30<sup>3</sup>), 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 trilinguismo 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).

---

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> 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)<sup>4</sup>. 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

---

<sup>4</sup> 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- 28<sup>5</sup>) :

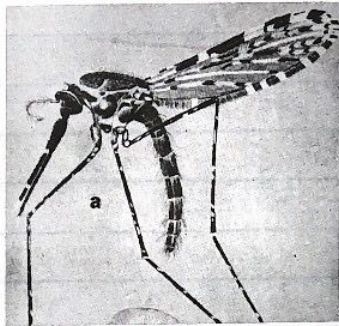
- a) Décodification : analyse ou « lecture » de la codification ;
- b) Mise en relation entre l'image et le mot écrit (moustique) ainsi que lecture du mot ;
- c) Écriture du mot générateur ;
- d) Étude de la composition syllabique du mot ;
- e) Composition des mots et des phrases.

---

<sup>5</sup> 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

<b>mos</b>	mas	mes	mis	mos	mus
<b>qui</b>	qua	que	qui	quo	
<b>to</b>	ta	te	ti	to	tu

mosquito

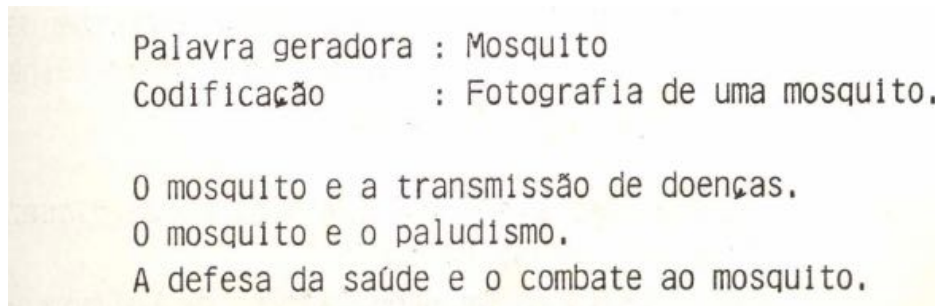
mos	mas	mes	mis	mos	mus
qui	qua	que	qui	quo	
to	ta	te	ti	to	tu

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
<b>Atelier 1. Sciences sociales</b> <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
<b>Atelier 2. Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)</b> <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
<b>Atelier 8. SVT</b> <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
<b>Atelier 9. SVT</b> <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
<b>Atelier 11. SVT/Français</b> <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
<b>Atelier 14. Sar/Français</b> <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
<b>Atelier 17. Sciences sociales</b> <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><b>Atelier 20. Sciences sociales</b>  <i>Effets du paludisme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les effets du paludisme sur l'individu, la famille et le village</li> </ul>	L1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texte 9</li> <li>- Tableau 7 : Exemples d'effets du paludisme</li> </ul>
<p><b>Atelier 24. Sciences sociales/SVT</b>  <i>Moyens de lutte contre le paludisme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les moyens de lutte contre le paludisme</li> <li>- Contribuer à cette lutte</li> </ul>	L1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une moustiquaire</li> <li>- Un insecticide</li> <li>- Une plante insecticide</li> <li>- Texte : Champions en Sciences et Technologie, CE2</li> </ul>

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 conceptualisation<sup>6</sup>.

### **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.

---

<sup>6</sup> 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](http://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](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.

# **Paulo Freire: el metodo de la concientización, en la educación, para analizar y comprender el contexto actual de la globalización**

José Marin Gonzáles, *Universidad de Ginebra*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e280](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e280)

## **Resumen**

La educación como respuesta cultural y política, en diferentes contextos, responde a las necesidades de transmitir saberes, visiones del mundo, sistema de valores y actitudes de percepción y acción frente a las diferentes realidades sociales, en las que se desarrolla. En el contexto de la actual Globalización, la educación es una de las posibilidades reales, para obtener la construcción de una conciencia crítica sobre la realidad social. La concientización puede permitirnos de analizar, comprender y elaborar alternativas a los problemas actuales, La Globalización nos impone desafíos vitales, como la preservación del clima y la preservación de la de la biodiversidad y el respeto a la diversidad cultural y religiosa, en general. Sin soslayar, el desafío ético, ecológico y todo lo que refiere a la preservación de la dignidad humana, que nos permitan imaginar una sociedad más justa y solidaria. Las ideas tienen influencias, en la construcción de nuestro imaginario, que determina nuestras actitudes frente a la sociedad, a la naturaleza y al mundo donde vivimos. En esta perspectiva, la concientización propuesta por Paulo Freire, es una proposición válida y actual, para tratar de responder a los grandes desafíos de la sociedad contemporánea, agobiada ahora, por la Pandemia.

## **Abstract**

Education as a cultural and political response is widely context dependent and serves the need of transmitting knowledge, worldviews, values and attitudes in connection with the different social realities in which they are developed. In the current context of Globalization, education represents an opportunity to acquire critical awareness on social realities that allows one to analyze, understand and develop alternatives to current issues. Globalization poses significant challenges in terms of the preservation of the climate and biodiversity and the respect for cultural and religious diversity. The ethical and ecological challenges related to the preservation of human dignity allow us to strive towards a more just and caring society. Ideas determine our attitudes toward society, nature and the world. In this perspective, Paulo Freire's vision is valid and relevant in so far as it attempts to respond to the great challenges of contemporary societies, aggravated by the Pandemic.

## INTRODUCCION

Este es un intento, para comprender la función de la educación, en el contexto actual de la Globalización. Esta reflexión emerge a partir del método de la concientización de Paulo Freire, en la perspectiva de imaginar su aplicación, en el proceso educativo internacional. Este texto, se construye a partir de nuestras modestas experiencias, en el seminario sobre Paulo Freire, que realice entre los años 2001-2002, en la Escuela de Altos Estudios Sociales y Pedagógicos (EESP) de Lausanne. Mis reflexiones fueron enriquecidas por las exposiciones de los estudiantes del curso sobre: "Culturas, migraciones y pedagogía intercultural, realizados, durante varios años (1996-2018), en la EESP y en la ESEDE de Lausanne. La concientización, como punto de partida para la construcción del Pensamiento crítico, también fue tratada en los seminarios sobre el Pensamiento Crítico, en las HETS de Ginebra y Friburgo, realizados entre los años 2009 y 2016 (Junod, Romagnoli & Denervaud, 2017). Mi relación con la obra de Freire fue enriquecida con mi colaboración con la Fundación Paulo Freire, de São Paulo y con mi participación, a una serie de congresos, coloquios, seminarios y conferencias, realizados en diferentes universidades del Europa y de América Latina.

En el Brasil y en Italia, participé entre 2001 - 2019, en eventos, como el IX Fórum Internacional Paulo Freire", de Torino del 17 al 20 de septiembre de 2014. Eventos en los cuales, la obra de Paulo Freire y su perspectiva en el dominio educativo, político, social y cultural, fueron ampliamente debatidos (Marin, 2015; 2018; 2019).

Nosotros somos el producto de nuestras experiencias existenciales. Todos sabemos algo, y somos portadores de saberes. Es en el dialogo, que podemos compartir y construir el conocimiento, como un producto colectivo, que nos permite compartir y enriquecer los saberes. Teniendo en cuenta siempre, de una perspectiva complementaria y reciproca. Nadie es propietario de la verdad y no existen las verdades definitivas. Todo está en movimiento. La primera condición para realizar el diálogo es, que sepamos escuchar, tratando de ponernos en el lugar de los otros, con el mayor respeto. Todos sabemos algo y tenemos algo de la luz, como todos los seres que tienen vida. La verdad es como la luz, y solo compartiéndola, es que podremos acceder, a una clara y amplia comprensión de las realidades, en las que existimos.

Nosotros somos el producto de nuestras interacciones con los demás. Es con los *otros*, con quienes nos construimos, al nivel inicial, con nuestra cultura familiar, luego escolar y finalmente, en las diferentes etapas de nuestra socialización, que es la que posibilita nuestras relaciones sociales con los demás. Son nuestras experiencias existenciales, las que se nutren de este proceso histórico y son ellas las que fundan cotidianamente nuestras historias de vida, en un escenario, donde somos los actores de las realidades sociales en las que sobrevivimos.

La técnica etnográfica de la autobiografía implementada de una manera analítica y crítica, es la condición primera, para comprender y adquirir la consciencia de nuestra existencia y del lugar que ocupamos en la sociedad y en la historia (Eribon, 2016). Una autobiografía analítica y crítica es el punto de partida, para la adquisición de la conciencia de quiénes somos. Es el inicio de nuestra comprensión y una primera lectura del mundo, en el que vivimos. La

comprensión de nuestras historias de vida nos permite situarnos en la realidad y nos explica, el sentido de nuestras existencias y el de nuestra trascendencia. Estas premisas de base nos permiten situarnos frente a la realidad social, en contextos específicos.

Nadie puede construirse solo, de ahí, que el paradigma del individualismo, como estrategia de éxito personal y profesional es una falacia. Son los contextos de nuestras vidas, los que condicionan nuestros imaginarios y las interpretaciones teóricas, que generan los argumentos que exponemos. En el caso de las reflexiones teóricas, que animan nuestro texto, éstas buscan, a través de los argumentos, analizar y comprender las diferentes mutaciones y desafíos, que provoca el proceso de Globalización, para poder comprender el alcance de sus efectos perversos en el ámbito, ecológico, económico, social, educativo y cultural;

La Concientización es un método, que se plantea desde el campo educativo, con la idea de promover una conciencia crítica y un análisis, que nos permita comprender esta problemática y también, para guiar la acciones, que nos permitan imaginar la posibilidad de transformarla. Para Freire, la educación no debe limitarse a explicar y comprender el mundo, sino también para emprender las acciones, a fin de poder transformarlo.

Este texto está configurado, primeramente, por una breve reseña biográfica de Paulo Freire, que nos permita contextualizar su obra. Esta premisa nos permitirá comprender su proposición pedagógica, a partir de su experiencia existencial. Somos el producto de nuestras relaciones sociales con los demás y nos configuramos, a partir de nuestras experiencias personales, familiares, culturales y sociales.

Después abordaremos el método de la concientización y la importancia de contextualizarlo, como condición inicial, para saber, dónde es posible de ser aplicado. Percibimos la concientización, como una referencia central, para construir nuestra reflexión y elaborar un pensamiento crítico, que sea capaz de ayudarnos a imaginar nuestra acción personal y profesional. Seguidamente, trataremos de proponer la posibilidad de aplicar el método de la concientización, en el cuadro pedagógico educativo, como una herramienta para la comprensión de las realidades sociales, en el contexto actual de la Globalización, como un capítulo más, de la evolución del sistema capitalista actual (Piketty, 2013). Finalmente, trataremos de resumir las posibilidades de su utilización, en la construcción de un pensamiento crítico, que pueda sustentar una acción, que nos permita imaginar una sociedad más justa y solidaria.

## **1. PAULO FREIRE: BREVE RESEÑA BIOGRAFICA, EN RELACIÓN CON LA CONCIENTIZACIÓN**

Paulo Freire nace en una familia católica, el 10 de septiembre de 1921, a Recife, capital del Estado brasileño de Pernambuco. Freire admite haber aprendido a dialogar, en el seno familiar, A dialogar y también a encontrarse con el mundo, con los hombres, con su esposa y sus hijos. Desde muy pequeño, comenzó a percibir que habían muchas cosas que no funcionaban en su mundo.

Su método parte del principio, que la educación debe ser fundadas sobre el diálogo, ya que permite a cada uno de los participantes, sentirse como actores de su desarrollo personal. La palabra es central para Freire, en la medida que es un vehículo del poder. La liberación de la palabra permite construir el diálogo, y éste a su vez, construye el reconocimiento que sustenta el reconocimiento y la dignidad de las personas. El diálogo, la escucha objetiva y el respeto mutuo son los fundamentos esenciales, para que exista la democracia.

A este método, construido a partir de la implementación de técnicas educativas, se le denominará más tarde, el *Método Paulo Freire*. Sus esfuerzos por reformar la educación y su valiosa labor en el CESI, le valdrá ser nombrado profesor a la Universidad de Recife.

Al principio de los años 60, diversos movimientos de educación popular se crean en Brasil, entre ellos el Movimiento de Cultura Popular (MCP), “La campaña de los pies desnudos, que también aprenden a leer” y el movimiento de educación de base. Estas experiencias se realizan en el seno de los Círculos de Cultura, en los que, él es el animador y coordinador. Después en 1964, el Gobierno populista de João Goulart, sugiere extender esta práctica educativa en todo el país. Algunas semanas más tarde, el Gobierno civil brasileño es derrocado, por un Golpe militar de Estado. Una dictadura de extrema derecha, que prohibirá la aplicación del *Método de Paulo Freire* en el sistema educativo brasileño. Freire es detenido durante 75 días. El Golpe de Estado de 1964, destruirá todo este proyecto de educación de los adultos y la idea de los círculo de cultura (Gauthier, 2018). En Rio de Janeiro, logrará asilarse en la embajada de Bolivia. El gobierno que le dio asilo fue derrocado por un Golpe militar que llevó a Freire a pedir asilo político en Chile. Durante su exilio en Chile, entre 1964 y 1969, Freire colaborará con la UNESCO, a fin de realizar su Programa de Alfabetización y enseñará en la Cátedra de la Universidad Católica de Santiago. Pero, sobre todo trabajará en el Instituto Chileno de Formación e investigación de la Reforma Agraria (ILCIRA). Es en este cuadro de Formación y de investigación, que desarrollará su método de la Concientización, que se convierte en el método oficial del Gobierno demócrata cristiano de Chile. Escribe su primer libro: “La Educación como práctica de la libertad”, publicado en 1968 en Chile. Esta obra es bien acogida y es el principio de su reconocimiento internacional.

Depuis 2006, une nouvelle réforme de l'enseignement supérieur au Vietnam (*HERA/Higher Education Reform Agenda*), a proposé une nouvelle vision. Selon Cerbelle (2016) :

Le programme de réforme envisage un système qui, d'ici à 2020, aura triplé ou quadruplé sa taille actuelle, sera mieux géré et intégré, plus flexible dans son offre, plus équitable, financièrement plus autonome, davantage orienté vers la recherche, la commercialisation de sa recherche et de ses offres de formations, et plus conforme aux références internationales. (p. 245)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Un rapport de 2014 du ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam indique toutefois que « la proportion de doctorants dans l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur n'est que d'environ 22%, en particulier la proportion de professeurs titulaires d'un doctorat dans les écoles pédagogiques est trop faible, environ 3,4% ».



Es invitado a los Estados Unidos, para dar conferencias y luego trabajará en ese país. Más tarde, colaboró con el Consejo Ecuménico de iglesias de Ginebra, en Suiza. Organización ecuménica, que trabaja con los movimientos de liberación de las antiguas colonias africanas. Ahí, fue nombrado, director del Departamento de Educación y fundó el Instituto de Acción Cultural (IDAC), cuyo objetivo era el de aplicar la concientización, como instrumento liberador, en los procesos de educación y de transformación social. La IDAC se convierte en una institución muy conocida y recibe muchas solicitudes de cooperación. En 1974, publica *Pedagogía de los oprimidos*. Entre 1975 y 1980 colaboró para la puesta en marcha de programas educativos en Guinea Bissau, en São Tomé y Príncipe. Igualmente, en Mozambique, en Angola y Nicaragua. En 1980, decide de retornar definitivamente a su país. Enseñará algunos años en la Universidad de São Paulo, Próximo del Partido de los Trabajadores (PT). Fue nombrado Secretario de Estado, para la Educación de la ciudad de São Paulo, cuando el PT logró ganar las elecciones.

En 1991, es creado el Instituto Paulo Freire a Sao Paulo, con el objetivo de ser un lugar de debates, para los profesores de la educación (Gauthier, 2018). El 2 de mayo de 1977, Paulo Freire fallece en São Paulo, de una crisis cardiaca, a la edad de 75 años. Reconocido como el patrono de la educación brasileña y admirado en el mundo entero.

En 2019, Jair Bolsonaro, presidente del Brasil, se pronunció de una manera incoherente y absurda, por “la destitución” de Paulo Freire, como patrono de la educación brasileña. Jair Bolsonaro es conocido por sus posiciones políticas de la extrema derecha política y es contrario a los pueblos indígenas y a la preservación de la Amazonía y se opone a los acuerdos por la protección de la naturaleza y el clima (Thomson, 2019). Igualmente, se pronuncia contra el divorcio, el aborto y por la exclusión de los homosexuales. Es considerado, como alguien opuesto al movimiento feminista y a la pluralidad étnico-cultural de la sociedad brasileña.

### **1.1. El Aporte de la concientización en la pedagogía de Paulo Freire**

Los aportes de Paulo Freire fundan su reflexión, en la observación de las secuencias históricas de la colonización portuguesa y española. En el caso del Brasil, la primera explotación se inició con la madera, seguida de la introducción de la caña de azúcar. El azúcar se convierte así, en la gran riqueza del comercio portugués.

Esta incursión colonial, impuso igualmente, una visión del mundo eurocéntrica (Marin, 2016). La visión del mundo cristiano católico fue esencialmente antropocéntrica, ya que centraba al hombre europeo/ occidental, como el centro de la creación. Este enunciado sirvió como el sustento ideológico, que terminó por separar la cultura de la naturaleza. Imponiéndose así, una frontera entre animalidad y humanidad. Es así, como nació el racismo colonial en América. Al separar aquellos que pertenecían a la animalidad y a los colonos que pertenecían a la humanidad. Este tema fue plasmado, por la Controversia de Valladolid en 1550. Polémico debate, entre el padre dominico Bartolomé de las Casas, que defendía la humanidad de los indígenas de América, contrario al teólogo Ginés de Sepúlveda, partidario de la tesis, de que los indios formaban parte de la animalidad y que carecían de alma. Hecho que sacralizaba la práctica del racismo colonial de carácter biológico y cultural.

Esta visión religiosa excluyente, justificó igualmente, la imposición del patriarcado y el tráfico de esclavos proveniente del África, para remplazar a la diezmada población indígena local. El argumento de la animalidad de los no-europeos, también justificó el genocidio de los pueblos indígenas. La dominación de la colonización se extendió de la colonización del ser, a la exclusión y extirpación de los saberes de los colonizados. El saber indígena y sus visiones del mundo fueron excluidas (Marín, 2017). Los europeos iniciaron así, la colonización de la naturaleza y la destrucción de sus ecosistemas con la expulsión de sus habitantes originarios. Este proceso conocido como ecocidio y etnocidio se ha acentuado actualmente.

La tarea de la descolonización del poder constituye un enorme desafío, para la educación. La concientización puede apoyar a debatir este proceso. Todo pasa primero, por la liberación y la dignificación del ser y el reconocimiento de sus saberes, de sus concepciones de la vida y de sus visiones del mundo. Descolonizar el ser y el saber, pasa por recuperar la palabra, que facilita el diálogo y el reconocimiento de los otros, consolida la dignificación de todos los actores, convirtiéndolos en sujetos históricos (Quijano, 2014; Wallerstein, 2008).

Los saberes de los pueblos indígenas también fueron colonizados. La iglesia impuso una nueva visión del mundo, un nuevo y único dios y la escuela se encargó de extirpar los saberes locales. El Estado colonial apoyó esta política y luego el Estado republicano, reprodujo el mismo esquema (Marín, 2017). La imposición del modelo político de Estado-Nación en América latina, impusieron una cultura oficial, única, excluyente y domina Estas políticas, negaron, en el ámbito socioeconómico, político y en lo educativo, toda la diversidad cultural, lingüística y religiosa (Quijano, 2014).

El Brasil se construyó, bajo estos antecedentes históricos, como una sociedad de profundas desigualdades. Después de la expoliación de los territorios indígenas, que permitió, que la propiedad de la tierra se concentrara en muy pocas manos. La gran mayoría de la población fue excluida y marginalizada. Durante siglos, las secuelas de una brutal injusticia estructural han marcado a la sociedad brasileña y latinoamericana, hasta nuestros días.

Los indígenas fueron sometidos y privados de todos sus derechos, incluidos, el de expresarse en sus lenguas maternas, que traducían sus saberes, sus creencias religiosas, sus visiones del mundo y sus manifestaciones culturales. Proceso histórico de opresión, que les dificultó la posibilidad de poder asumir una conciencia de su situación de oprimidos. Bajo estas premisas, la liberación de la palabra y el reconocimiento de los oprimidos es la condición de partida en todo proceso de concientización. Reconocer a alguien y darle la palabra significa también, una posibilidad para recuperar su dignidad a través de su reconocimiento.

En el contexto latinoamericano de los años 1980, toda educación destinada a sociedades impregnadas de una gran diversidad cultural y lingüística, deben tener en cuenta la integración de las lenguas maternas y la valorización de las culturas locales. Esta realidad contemporánea explica la existencia en muchos países del área, del desarrollo de programas de Educación bilingüe e intercultural. Estas políticas educativas, deben adaptarse a las realidades de las

sociedad plurinacionales y multilingües, como Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Perú o Nicaragua, entre otros. Programas educativos, que deben adaptarse a realidades ecológicas, históricas, culturales y lingüísticas diversas. La alfabetización contemporánea, debe inscribirse en esta perspectiva (Marín & Dasen, 2007).

Para Paulo Freire, existen diferentes estados de conciencia. La colonización comienza, cuando los dominados asimilan la lengua y hacen suya la visión del mundo de sus opresores, su cultura o el sistema de valores del Estado que los somete. En el peor de los casos, los dominados se adaptan a su nueva situación de exclusión, sin poder asumir la conciencia de este hecho. Asumen su auto - denigración, lo que también se denomina una conciencia intransitiva. Hecho, que funda una interpretación mágica de la existencia. Esta práctica está alimentada por la evangelización fundamentalista. El Brasil de nuestros días es un buen ejemplo, de la importancia de la emergencia de las iglesias evangélicas fundamentalistas, de origen norteamericano. Es el caso de los Pentecostales, los Testigos de Jehová o los Mormones que constituyen casi el 30% del electorado de Bolsonaro. Estas iglesias afirman que forman parte de la Teología del progreso (Vemgemenen, 2019).

La *conciencia ingenua*, es el principio de una toma de conciencia, producida por los cambios socioeconómicos y culturales (urbanización, industrialización, éxodo rural y conflictos sociales). Sin la posibilidad, de tomar la suficiente distancia, ante la nueva situación de su realidad social. Los individuos en este contexto no tienen ninguna visión global de las desigualdades.

Para acceder a una *conciencia crítica*, se tiene que realizar un trabajo educativo, que nos permita situarnos y ubicarnos en la sociedad, a partir de una dimensión educativa, que se traduce por la intervención pedagógica y política, que permite de pasar de una acción de rebelión a una acción revolucionaria. Una resistencia activa, que les permita una transformación eficaz.

### **1.2. La educación bancaria y la pedagogía como práctica de la libertad**

La educación oficial de raíces coloniales se ejerce verticalmente, en la lógica del “saber es poder”. Paulo Freire es contrario a esta pedagogía, en las que el hombre es considerado como un objeto de formación al que se le imponen contenidos: Las observaciones de Paulo Freire lo llevan a pensar, que la educación de los oprimidos debe nacer de su propia iniciativa y no ser impuesta desde afuera. Freire concibe la pedagogía, como una práctica de la libertad. Y sostiene, que la alfabetización debe favorecer el desarrollo de una conciencia crítica de los participantes, y una crítica de los valores impuestos y establecidos por la sociedad dominante. La educación debe permitir a través del diálogo, la posibilidad de tomar conciencia, en primer lugar, de nosotros mismos y de considerar las acciones sobre nuestras realidades y contextos, como bien lo afirma Paulo Freire, citado por Preiswerk (1994): “El hecho de leer y de escribir implica, una nueva manera de situarse en el mundo, de conocerlo, de interpretarlo y de transformarlo” (p. 36).

Para obtener una conscientización, se necesita la participación activa de los actores: “El objetivo del educador no es, solamente aprender algo a su interlocutor, sino, de buscar con él, los

medios para transformar el mundo en el que vivimos” (Freire, 1974, p. 9). Es así, como la conciencia crítica toma la forma, al mismo tiempo, que los oprimidos acceden a un análisis de su realidad y de sus contradicciones. El método tiene como objetivo central, el de lograr un nuevo nivel de consciencia, y de provocar una nueva consciencia en las personas. Finalmente, las palabras son analizadas, en tanto que sistemas gráficos, que traducen realidades concretas.

La palabra “concientización” no ha sido inventada, por Paulo Friere, esta palabra fue creada por el Instituto Superior de Estudios Brasileños y difundido por Don Helder Cámara, arzobispo de Recife. En América Latina, esta palabra ha estado asimilada al lenguaje cotidiano. “Concientizar”, y se traduce por tomar consciencia de una realidad determinada (Méan & Bossy, 2002).

El método de Paulo Freire ha suscitado mucho interés en diversas latitudes. Este hecho se tradujo, con la creación de diversas instituciones culturales, dedicadas a estudiar, difundir y adaptar sus formulaciones pedagógicas, en diferentes contextos, como es el caso, en el Canadá, USA, Perú, Colombia, Italia, España, Portugal, Francia o Alemania, Japón o en algunas regiones del África de habla portuguesa. Estas entidades mantienen relaciones con la Fundación Paulo Freire de São Paulo, Brasil.

## **2. REFLEXIONES SOBRE LA CONCIENTIZACIÓN EN EL CONTEXTO ACTUAL**

La igualdad se cristaliza en la complementariedad. Desde la misma perspectiva, podemos afirmar que, nadie se construye solo. Todos necesitamos de los demás, para construirnos. Existo por el “tu”, que me dirigen los otros. Toda identidad, tanto del alfabetizado, como del educador necesitan de un reconocimiento recíproco, que les permite una cierta igualdad debido a que comparten y participan a una lectura del mundo. La búsqueda de la igualdad se traduce por el reconocimiento mutuo y la valorización recíproca de las personas.

El *Método de Freire* está asociado y ha sido generado por un contexto ecológico, histórico, cultural y socio económico, muy preciso y concreto: el Noreste del Brasil, de los años 1960 del siglo XX. Freire afirmaba que, para cada situación concreta, había que inventar un método (Preiswerk, 1998). Evidentemente, debemos adaptar esta metodología, percibiéndola como una referencia de base, que nos permite imaginar la posibilidad de su aplicación en otros contextos. Esta adaptación teórica y metodológica es una condición para lograr la factibilidad de su aplicación. Esta afirmación, expresa ampliamente, de que no se puede forzar a las realidades concretas e históricas, imponiéndoles un cuadro teórico o metodológico que no les corresponde. Descolonizar el saber, para descolonizar el poder. Es una premisa importante, para asociar nuestra percepción sobre la realidad, con una cierta coherencia. Debemos asociar las teorías pedagógicas, a las realidades educativas, en acuerdo con los contextos históricos específicos, a los que hacemos referencia (Quijano, 2014).

Debemos tener presentes, en el campo educativo y político, la necesidad de contextualizar teoría y práctica. Es necesario adaptar y actualizar las líneas generales del pensamiento de

Freire, a cada realidad concreta, de América Latina, o en las sociedades capitalistas contemporáneas. Quienes pretendemos seguir la pista de su obra, tenemos la obligación de valorizar sus reflexiones y simplemente adaptarlas y actualizarlas, en función de los contextos específicos, en los que pretendemos aplicar sus enunciados.

No obstante, Paulo Freire ha publicado posteriormente, una serie de valiosas reflexiones, con la publicación de sus libros dialogados, han aportado muchas precisiones y actualizaciones, que los militantes y quienes trabajan en la educación, deberían conocerlos (Méan & Bossy, 2002).

En el contexto actual de la Globalización, debemos tener en cuenta la pluralidad y la multiculturalidad de las sociedades y sus respectivas especificidades. Todos estos elementos, deberán ser considerados para comprender la complejidad de las sociedades contemporáneas.

Nos parece, que si Freire no ha dado todas las claves para implementar su método. Debemos pensar y partir de nosotros mismos y hablar-actuar, desde nuestras propias realidades, a las que, el método deberá ser contextualizado y actualizado.

El punto de partida de la concientización se inicia con una reflexión personal, que implica el conocimiento de nosotros mismos y del lugar, en el que nos situamos frente a la sociedad. Debemos ser conscientes, que somos libres de pensar. La idea misma de la concientización se construye sobre la base de una reflexión personal.

Paulo Freire parte de la idea, que cada quien sabe algo, entonces se supone, que partimos de una realidad, en la que todos sabemos algo, que poseemos saberes. Entonces, es el diálogo, el que permite compartir los saberes y conocimientos. Pero, para dialogar se necesita saber escuchar y este es un aprendizaje adicional.

En los talleres que realice con los estudiantes en Suiza e Italia, buscando aplicar el aporte de Paulo Freire, sobre la función del dialogo y el encuentro con los otros, asociamos una serie de condiciones, que paso a nombrarlas. Debemos partir de una descentración personal, que nos aleja de todo egocentrismo, que nos reduce a percibir todo, a partir de nosotros y de nuestras certitudes; este primer paso, debe liberarnos en parte, de nuestro etnocentrismo, que nos limita, a interpretar todo, a partir de nuestra cultura y finalmente, alejarnos de un socio-centrismo, que nos limita a fijarnos en nuestras sociedades, como sola y única referencia. Aquí presentamos, las condiciones previas, para lograr la realización de un dialogo creador:

- Aprender a “salir” de nosotros mismos, liberándonos de nuestro ego, de nuestro etnocentrismo y del socio-centrismo, que nos impregnan.
- Aprender a tomar distancias de nuestro egocentrismo.
- Ponerse en el lugar del “Otro”.
- Liberarse de todo prejuicio y de todo prejuizamiento del otro.
- Ser capaz de aprender a escuchar.
- Aprender a escuchar a los otros, de una manera activa.

- Aprender a escuchar de una manera respetuosa.
- Alejarse de la “escucha” etnocéntrica. Que pretende explicar todo, desde nuestras propias referencias culturales y percepciones.
- Aprender a funcionar de otra manera, que nos permita realizar un diálogo, En el que podamos compartir nuestros saberes.
- La aceptación del otro. Supone la aceptación de nosotros mismos.
- Es un trabajo sobre nosotros, para mejor vivir nuestras prácticas pedagógicas y sociales con los demás.
- El diálogo y el compartir los saberes, nos ayuda a comprender mejor el mundo y la sociedad en que vivimos.

### **3. LA CONCIENTIZACIÓN: REFLEXIONES EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN**

Evidentemente, existen diferencias y una enorme distancia histórica, entre el mundo actual y el Noreste brasileño de los años 1960 que generó el método de la concientización de Paulo Freire. Igualmente, son diferentes, los contextos de las sociedades occidentales contemporáneas. A pesar de todos estos antecedentes, ambas realidades se dan bajo el mismo sistema socioeconómico capitalista, que históricamente, generó ambas y distintas realidades. En ambas, el capitalismo impone los mismos parámetros de explotación, dominación y exclusión, a nivel planetario.

A pesar de las distancias y especificidades de ambos contextos y la separación en el tiempo, de más de 69 años. La vigencia esencial de una manera de tratar de analizar, comprender y tomar conciencia nos permite afirmar, que la práctica de la concientización de esta realidad continúa siendo urgente y vigente. Aún cuando, hayan ocurrido todos los cambios y mutaciones en términos de la evolución socioeconómica y hayamos vivido profundos cambios sociales, políticos y culturales, constatamos, que la práctica de la concientización es necesaria.

Actualmente, el Brasil, como una realidad local, se encuentra en una situación de opresión socioeconómica. La población mayoritaria está y vive en una creciente precarización, de sus condiciones de sobrevivencia que, en los últimos años, se han acentuado aún más. El contexto brasileño actual - antes de la Pandemia, estaba configurado, por diferentes parámetros estadísticos oficiales que ahora van a verse multiplicada la precarización con la recesión y la depresión económica que provoca. La ONU (2019) nos da la siguiente información:

- Aproximadamente 45 millones de brasileños viven con un rendimiento mensual, que es inferior, al valor del salario mínimo. Más de 15 millones de brasileños viven en la pobreza extrema.
- El creciente desempleo de la población, en edad productiva, es más del 12%. Estas cifras nos grafican, un nivel de desigualdades e injusticias, que testimonian una muy mala distribución de la riqueza en el Brasil de nuestros días. Además, asistimos, a una baja creciente de las inversiones gubernamentales, que crean muchas dificultades de acceso a la educación.

- Cabe señalar, que el sector de educación ha sido atacado con el recorte o anulación de las inversiones educativas, que han disminuido, de una manera significativa en ese sector. Esta situación determina las siguientes consecuencias.
- Altas tasa de desempleo y aumento de la violencia y la inseguridad en la vida cotidiana.
- Dificultades de acceso a una educación de calidad.
- Dificultades de acceso a servicios básicos, como el transporte público, y un mínimo saneamiento básico, para y asumir el grave problema de la vivienda.
- Aumento de tasas de desnutrición.
- Aumento creciente de la mortalidad infantil y disminución de los índices de crecimiento económico del país.

El régimen político actual, está dirigido por Jair Bolsonaro, un político inconsciente e irresponsable frente al desafío ético y ecológico para preservar los recursos naturales y proteger la riquísima biodiversidad del Brasil. A pesar de las necesidades de preservar la cuenca amazónica, que reúne 9 países en su área, de los cuales, Brasil posee el más grande territorio y las reservas de agua dulce, consideradas las más importantes del mundo. Actualmente, Bolsonaro desarrolla una política de depredación y destrucción de los ecosistemas y facilita la deforestación (Thomson, 2019). Además, el actual gobierno, propone decretos al Parlamento, para abrir a las multinacionales, la explotación agrícola, ganadera y también, la entrega de grandes espacios geográficos, para la extracción petrolera y minera de su país. Toda su política es contraria a las poblaciones indígenas, que sufren las consecuencias de la contaminación y la destrucción de sus territorios. A esta situación desastrosa, que sufren los pueblos indígenas, se suma el deterioro y precarización creciente, de las condiciones de vidas de los sectores pobres y medios de la sociedad brasileña.

En el contexto actual, una concientización actualizada del pensamiento de Paulo Freire sería de una gran utilidad, para apoyar a la resistencia política y la creación de alternativas, que puedan asumir los problemas que agobian el Brasil de nuestros días. El aporte de la de la concientización, tiene una total vigencia, guardando las distancias históricas necesarias, que nos separan de los años 1960.

De otro lado, a nivel global, las desigualdades se reproducen y se incrementan en las sociedades contemporáneas de Europa, de los Estados Unidos y del mundo occidental. Todas estas sociedades están regidas bajo el control del mismo sistema ideológico, socioeconómico, político y cultural neoliberal (Oxfam, 2019).

Actualmente, con la Pandemia, las sociedades postindustriales del norte sobreviven con grandes dificultades, a una crisis de identidad y una ausencia del futuro, con consecuencias en el ámbito ético, ecológico, económico, político, social y cultural. Además, con el agravante de no poseer un proyecto de sociedad viable (Stiglitz, 2019). Esta crisis se inició en 2008, sin alternativas a corto plazo (Marin, 2008; Piketty, 2013; Ziegler, 2018; Ziegler 2019).

Las democracias occidentales están confrontadas a desafíos enormes, que van desde el clima a la gestión humanitaria, de las olas migratorias desesperadas, que emergen desde el Asia

Central, norte del África y del Medio Oriente. El desafío de una gestión democrática de esta problemática es muy complejo. Todo este escenario se configura en un marco creciente de injusticia social y de desigualdades. Todo este proceso se traduce en conflictos militares, crisis humanitarias, catástrofes ecológicas y pandemias sanitarias. Este es el corolario de estos tiempos (Stiglitz, 2019; Ziegler, 2019).

La política neoliberal produce los mismos efectos perversos sobre la sociedad humana, a nivel planetario. Vivimos una época de grandes incertitudes y desafíos éticos, ecológicos, económicos y sociales, para los cuales, las democracias occidentales tienen una gran dificultad, para responder y asumir los. Según el informe de la Organización humanitaria británica Oxfam, presentado en Davos, el 18 de enero de 2018, “El 15% de los ricos del mundo acumula el 82% de la riqueza global” (Oxfam, 2019). La riqueza del mundo no solo sigue en manos de una pequeña minoría. Oxfam asegura que 82% del dinero, que se generó en el mundo en 2017, fue para el beneficio del 1% de los más ricos de la población global. Actualmente, el 20% de los más ricos poseen el 86% del producto internacional bruto y el 82% de las exportaciones de bienes y servicios. En contraparte, los más pobres se reparten el 1% del producto internacional bruto y el 1% de las exportaciones de bienes y servicios. Además, Más de mil trescientos millones de personas sobreviven con un dólar por día miserablemente (Oxfam, 2019).

El encuentro del World Economic Forum (WEF), realizado en Davos, en enero de este año 2020, concentra a una gran parte del poder político, económico, social y cultural. El WEF es controlado por las grandes empresas multinacionales, que deciden los destinos de este mundo a nivel global. Son ellos, quienes aplican las políticas neoliberales, que determinan el futuro de la humanidad, perpetuando relaciones injustas y contrarias a las mujeres y a los hombres de este planeta. La precarización y el deterioro creciente de las condiciones de vida y la erosión de los principios democráticos paralizan a las sociedades contemporáneas y a sus élites, cada vez más ricas. Estos son incapaces de formular un proyecto viable de sociedad. Necesitamos responder, en tanto humanidad, a los desafíos éticos, ecológicos y a los múltiples cuestionamientos, para preservar la dignidad humana.

¿Cómo imaginar el futuro de nuestra humanidad? En el cuadro de un clima que se deteriora y de una naturaleza, que se degrada cada día más. Estas son las cuestiones esenciales, que la educación, inspirada en los aportes de Paulo Freire, podrá asumirlos por medio de la creación de espacios de diálogo, de análisis y de comprensión, Estos deben ser espacios públicos, gestionados colectivamente. Necesitamos respuestas, que afloren de un proceso de concientización y que tengan la capacidad de aportar las alternativas, para imaginar un futuro diferente para la humanidad. Esta posibilidad deberá ser precedida, de un proceso de concientización global, que integre la problemática de la Globalización, en los espacios educativos y sociales. La utilización de las redes sociales, pueden ser parte de esta iniciativa. Las ideas tienen consecuencias, depende por donde circulan y de las condiciones para permitir el pasaje del imaginario a nuestra realidad.



#### **4. VIGENCIA DE LA CONCIENTIZACIÓN, COMO CONCEPTO GENERADOR DE UNA PROPOSICIÓN PEDAGÓGICA, EN EL CONTEXTO ACTUAL DE LA GLOBALIZACIÓN**

Esta situación concreta, que ahora vivimos, se traduce por la enorme desigualdad, que existe a nivel planetario. Desigualdad, en el acceso a la riqueza y al derecho a mejores condiciones de vida, para el conjunto de la humanidad (Piketty, 2013; Stiglitz, 2019). Bajo estos antecedentes, la Globalización y su análisis, se convierte en un tema central, para imaginar un trabajo de concientización, a partir de la educación (Marin, 2017; 2019).

Esta proposición puede ser factible, a partir de programas educativos que abarquen amplios sectores de la sociedad. Programas de debate abierto, que se construyan sobre los fundamentos del Pensamiento crítico y de los talleres de Descentración cultural, destinados a los educadores y a los trabajadores sociales y culturales, que tienen un contacto privilegiado en el ámbito de la formación de los futuros ciudadanos. Esta iniciativa nos permitirá situarnos frente a la sociedad, para así poder elaborar una nueva lectura del mundo. Podríamos imaginar todo este trabajo, en el cuadro de una alfabetización política, que asuma el desafío ético, ecológico y el desafío político, a fin de orientar nuestra acción política, como ciudadanos, que se responsabilizan por asumir su presente, trabajando por un futuro diferente. Para incentivar nuestro deseo de pensar el mundo de una manera diferente, que no nos limite a la situación de consumidores. Nuestra reflexión deberá trabajar a nivel de los programas pedagógicos y en la formación, de quienes trabajan con el conjunto de la sociedad. Necesitamos con urgencia, de una alfabetización política, que nos convierta en actores de nuestro presente y así actuar en consecuencia por el futuro de nuestras vidas.

#### **CONCLUSIÓN**

Podemos constatar que, al final, tenemos más cuestionamientos que respuestas. La tarea más importante es, traducir la concientización en acciones políticas para responder a las injusticias sociales, para responder a la necesidad de acceder a la conciencia, que nos permita asumir nuestra función como personas. Podemos, iniciar nuestro cuestionamiento vital, teniendo en cuenta, de preservar nuestras necesidades fundamentales. Podríamos preguntarnos cómo proteger la naturaleza y los espacios donde vivimos. Pensar sobre la necesidad vital, de preservar el equilibrio climático, la biodiversidad en su conjunto, con sus múltiples ecosistemas.

Debemos cuestionarnos sobre la necesidad urgente, de cómo, aprender a vivir con los demás, Respetando la rica diversidad cultural y religiosa, que caracteriza a todas las más importantes sociedades, tanto en el Brasil, en América Latina, en Europa y en el mundo global. Todas estas son tareas educativas, que se construyen desde nuestra primera educación, en nuestros hogares, desde nuestra infancia. Luego pasando por la escuela y por los diferentes niveles de sociabilización, que forman nuestras existencias. Lo que nos hace testigos de nuestros tiempos.

Seamos conscientes de nuestras limitaciones y posibilidades personales y colectivas, ya que nuestra actitud debe ser, la de abrir el diálogo, para desde nosotros, construir nuestra concientización, para poder realizar una acción transformadora.

Queremos cerrar esta reflexión con un pensamiento positivo. Si son hombres, los que han creado una situación de desigualdad y de depredación tan grande sobre la vida, la naturaleza y el mundo; son hombres también, quienes pueden reconstruir un mundo diferente del actual.

Las ideas tienen consecuencias...Depende de cómo circulan y a qué niveles de la sociedad, son transmitidas. Depende de cuál es la fuerza de las ideas, como para influir sobre nuestros imaginarios y encarnar nuestra narrativa, en la posibilidad de cambiar la realidad social. Necesitamos de ideas capaces de construir imaginarios más colectivos y solidarios, que hagan posible un futuro diferente, que beneficie a todos.

## REFERENCIAS

- De Oliveira, X. S., Marín Gonzáles, J., & Dominguez Avila, C. F. (2019). *Racismo ambiental. Ecología, Educação e Interculturalidade*. Campo Grande: Life Editora.
- Eribon, D. (2016). *Principes d'une pensée critique*. Paris : Fayard.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Ed. La Découverte.
- Freire, P. (1978). *La alfabetización y la conciencia*. Porto Alegre: Editorial Emma.
- Freire, P.(1987). *La educación como práctica de la libertad*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1984). *Cartas a Guinea Bissau. Graba u experimento en el proceso*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conciencia: La teoría y la práctica de la liberación*. (Antología). São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1990). *La alfabetización - Lectura del mundo y lectura de la palabra*. Rio de Janeiro: Continuum.
- Freire, P. (1993). *Política y educación. Ensayos*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P.(1995). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo*. São Paulo: UNESP.
- Junod, R., Romagnoli, S., & Denevaud, J. M. (2017). *L'inquiétude pour la pensée critique*. Genève : IES Editions.
- Marin, J. (1994). Ethnocentrisme et racisme dans l'histoire européenne dans la cadre de la conquête de l'Amérique et perspective actuelle. In C. Alleman Ghionda (Ed.), *MultiKultur und bildung in Europa. Multiculture et éducation en Europe* (pp. 181-196). Berne : Peter Lang.
- Marin, J. (2008). Globalization, Education, and Cultural Diversity. In P. R. Dasen & A. Akkari (Eds) *Educational Theories and practices from the majority World* (pp. 346-366). Los Angeles, London, New York, Singapore: Sage publications.
- Marin, J.(2010). Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da Globalização. *Visão Global*, 12(2), 122-155.
- Marin, J. (2015) Il gene no hanno colore. *Rivista pedagogica culturale del Movimento di Cooperazione Educativa*, 64(1), 64-68.

- Marin, J. (2016). Eurocentrismo, racismo e interculturalidade no contexto da Globalização. In A. Rodrigues Gómes, M. A. Meneses & J. Marin (Eds.), *Novas Epistemes e Narrativas contemporânea* (pp. 19-52). Campo Grande: Life Editora.
- Marin, J. (2017). Parcours existentielles d'un anthropologue, entre Pensée critique et décentration culturelle. In R. Junod, S. Romagnoli & J.- M. Denevaud (Eds.), *L'Inquiétude pour le monde et la pensée critique* (pp. 72-75). Genève : IES Editions.
- Marin, J., & Dasen, P. R. (2007). L'éducation face à la Mondialisation, aux migrations et aux droits de l'homme. In M.-C. Caloz-Tschopp & P. R. Dasen (Eds), *Mondialisation, migrations et droits de l'Homme* (pp. 285-320). Bruxelles : Bruylant.
- Méan, A., & Bossy, M. (2002). *La conscientisation à l'Ecole d'études sociales et pédagogiques*. Lausanne : ESSP.
- ONU. (2020). *Rapport sobre Desigualdade social no Brasil* Consultado en <http://www.todalapolitica.com/desigualdade-social-brasil>
- Oxfam. (2019) El 1% de los ricos acumulan el 82% de la riqueza global. Consultado en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43776299>
- Piketty, T. (2013). *Le capital au XXI Siècle*. Paris : Editions du Seuil.
- Quijano, A. (2014). *Des/Colonialidad y Bien vivir*. Lima: Cátedra América Latina.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la Globalización*. Buenos Aires: Taurus.
- Stiglitz, J. (2018). *The price of inequality. And free fall*. New York, NY: W.W. Norton and company.
- Stiglitz, J. (2019). *People, Power and profits. Progressive capitalism for an age of discontent*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Thomson, J. (2019). Synode, une affaire de vie. Consultado en <https://www.choisir.ch/religion/eglises/item/3611-synode-une-affaire-de-vie>
- Vengermeren, W. (2020). *O progresso da Redenção. A historia da salvação de criação a nova Jerusalem*. São Paulo: Saeed Publicações.
- Wallerstein, I. (2008). *L'universalisme européen de la colonisation à l'ingérence*. New York : Demopolis.
- Ziegler, J. (2018). *Le capitalisme expliqué à ma jeune-fille (en espérant qu'elle en verra a fin)*. Paris : Seuil.
- Ziegler, J. (2019). *Lesbos. La honte de l'Europe*. Paris : Seuil.

## **O uso de Freire na educação intercultural e educação do campo no Brasil**

Mylene Santiago, *Universidade Federal Fluminense*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e282](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e282)

### **Resumo**

A educação popular na perspectiva de Freire influenciou a educação do campo desde os anos de 1960. Os desafios para a educação do campo no Brasil, ainda são muitos no sentido de: assegurar aos camponeses o direito de acesso ao conhecimento; assegurar o direito à diferença, com o reconhecimento de suas práticas e conhecimentos produzidos; romper com o paradigma hegemônico, por meio de um projeto que elabore e dissemine conhecimentos que são fruto de sua cultura. A educação do campo busca ainda, responder às demandas das diferentes comunidades que a compõem como os quilombolas, os povos indígenas, as variadas formas de trabalhadores e trabalhadoras do meio rural e os camponeses. Diante desse cenário, a proposta educacional de Freire continua potente para a educação do campo nos dias atuais, por seu caráter dialógico, crítico e democrático. No que tange à educação intercultural, buscaremos discutir as contribuições de Freire para a gênese histórica da educação intercultural no Brasil, a partir das seguintes categorias presentes em seu pensamento: relação entre cultura e educação; diálogo como estratégia pedagógica; empoderamento dos sujeitos que sofrem exclusão social.

### **Abstract**

Freire's approach to popular education has had an influence on rural education since the 1960s. The challenges of rural education in Brazil however remain in many ways similar: ensuring the right of access to knowledge for rural populations; ensuring the right to difference and the recognition of rural practices and knowledge; the need to break with the hegemonic paradigm by promoting projects that build and disseminates knowledge that is imbedded in rural culture. Rural education also seeks to respond to the demands of the different communities such as quilombolas, Indigenous Peoples and the diverse groups of rural workers and peasants. In this respect, Freire's educational proposal remains relevant for today's rural education due to its dialogical, critical and democratic character. In this paper, we will seek to discuss Freire's contributions to the historical genesis of intercultural education in Brazil, his thoughts on the relationship between culture and education, and the question of dialogue as a pedagogical strategy for empowering those who suffer from social exclusion.

## **INTRODUÇÃO**

Paulo Freire é considerado um dos mais notáveis pensadores da história da pedagogia. Detentor de vários títulos de Doutor honoris causa em universidades nacionais e internacionais, em 2012 foi declarado Patrono da Educação Brasileira. Sua proposta pedagógica é inovadora, buscando romper com a educação bancária para uma perspectiva problematizadora e libertadora da educação. Na visão “bancária” a educação destaca o saber como uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se manifesta em uma relação de opressão, que compreende a educação como ato de depositar, de transmitir valores e conhecimentos (Freire, 1981).

A educação como prática de liberdade, por sua vez, expressa por Paulo Freire, não pode ser efetiva sem que os educandos participem de maneira livre e crítica. Atribuímos a Paulo Freire, a partir dos anos finais da década de 1950, no Nordeste brasileiro, a inovação da prática e da teoria pedagógicas, ao defender a importância de se considerar o universo cultural dos educandos no processo de alfabetização de adultos. Outra contribuição relevante do educador está relacionada à importância atribuída à dimensão cultural no seu método, que operacionaliza o processo de alfabetização em “círculos de cultura<sup>1</sup>”, apontando para a não hierarquização das culturas e oferecendo uma perspectiva para lidar com a diferença cultural, o que hoje se aproxima, em alguns aspectos, do que se configura como perspectiva intercultural (Candau & Leite, 2006).

O ensinar e aprender na abordagem humanista de Freire não se restringe apenas a um aspecto cognitivo, mas na relação com o mundo vivido. Sua práxis<sup>2</sup> educativa vai muito além do âmbito escolar, se desenvolve também nos espaços sociais, visto que para ele o processo educativo é visto como um ato político. Paulo Freire defende a importância do conhecimento prévio do educando como elemento básico e determinante para a consolidação de uma proposta educativa efetiva. Esse ensaio é fruto de uma conferência apresentada em Genebra, em setembro de 2019, que reuniu professores da Suíça e do Brasil, em um seminário de dois dias, para analisar a obra de Paulo Freire, que continua a inspirar educadores em todo o mundo. Para efeito desse trabalho, discutiremos a influência de Paulo Freire na educação do campo e na gênese da educação intercultural brasileira.

### **1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE A INFLUENCIA E A NEGAÇÃO DE PAULO FREIRE**

A educação popular está vinculada à educação do campo, trazendo como base a organização coletiva, os anseios sociais e os movimentos populares que fortalecem os princípios pedagógicos na luta por uma educação de qualidade para todos. A educação do campo e a educação popular são concebidas como propostas de educação que buscam a valorização

---

<sup>1</sup> São centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planejam ações concretas, de interesse coletivo, existindo uma relação dinâmica entre os círculos de cultura e a prática transformadora da realidade (Freire, 1980, p. 28).

<sup>2</sup> A práxis educativa freireana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada (Pio, Carvalho & Mendes, 2014).

dos saberes, da cultura e das vivências de sujeitos que ao longo do tempo foram negados ou inferiorizados.

No contexto brasileiro as origens de Educação Rural e de Educação do Campo assumem significados distintos. A Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios. Ou seja, a educação rural se configura como uma proposta elaborada no meio urbano para o meio rural, sem considerar os saberes, os sujeitos e as especificidades rurais, enquanto que, a educação do campo assume a coletividade respeitando as diferenças, as diversidades, as individualidades, as vivências e as necessidades dos sujeitos do campo. Desta forma, não é uma proposta para o campo, mas produzida no campo, pelos sujeitos do campo (Fernandes & Molina, 2004).

Educação do campo, portanto, encontra estreita relação com a proposta de educação popular de Freire, especialmente no que se refere à educação libertadora, que enfatiza a importância da participação coletiva no processo educativo, indo ao encontro daquilo que os movimentos sociais anseiam para a escola do campo, no sentido de ser elaborada com o povo.

No contexto brasileiro, a Educação do Campo é representada por grupos de pequenos agricultores; quilombolas; ribeirinhos; faxinais<sup>3</sup>; casas familiares rurais; assentamentos; acampamentos; pescadores; povos da floresta. A prática educativa em Freire encontra significado por focalizar a cultura como centro de referência da educação; a relação entre conhecimento, cultura e poder e a relevância dos saberes da cultura popular. A metodologia do círculo de cultura e o uso dos temas geradores, que levam em conta o universo vocabular da população do campo é ferramenta consistente para provocar conhecimento contextualizado e aprendizagem culturalmente apropriada, partindo das experiências vivenciais do grupo.

Entendemos que a pedagogia freireana é potente no processo educativo da população do campo, considerando as especificidades e o respeito aos saberes do grupo, no entanto estamos cientes das barreiras enfrentadas no que diz respeito ao acesso, permanência e qualidade no processo educativo. A transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores; ela implica, necessariamente, um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural.

Infelizmente o legado de Freire não é uma realidade concreta na educação do campo, que possui um conjunto de barreiras a serem superadas:

---

<sup>3</sup> O sistema faxinal é um sistema camponês tradicional de produção animal e agrícola encontrado no sul do Brasil e especialmente no estado do Paraná. Um faxinal é caracterizado pelo uso comum da terra para produção animal coletiva através de criadouros comunitários, produção agrícola para consumo e comercialização e de extrativismo florestal de baixo impacto (Paraná, 1997).

- A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- As dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- A falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- Currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- A ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- O predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- A falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- A necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- A implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra (Brasil, 2007).

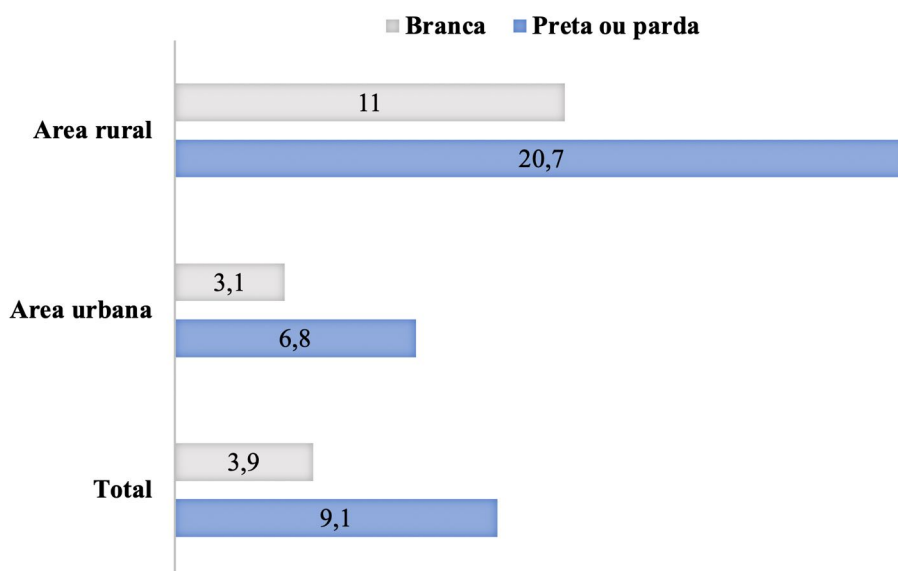
Barreiras físicas e materiais, curriculares e de formação docente são antigas e persistentes, visto que na 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, foi elaborada uma proposta de Educação do Campo, que anunciava ser necessária uma educação para a população do campo diferente da que havia até então. Com fortes marcas do mundo urbano, a educação, nas escolas do campo, vivenciava um processo de marginalização, relegada ao abandono pelos governos municipais e estaduais, que ignoravam o campo ou o identificavam como atraso e empecilho ao desenvolvimento. Considerada como “resíduo” do sistema educacional, a Escola do Campo adotava um currículo alheio às demandas do campo, que estimulava o abandono do campo ao tratar o urbano como superior ao rural (Kolling, Nery & Molina, 1999).

Durante a mencionada Conferência foi elaborado um texto que identifica cinco princípios propositivos para a Educação do Campo. A primeira transformação é no papel da escola, que reserva compromisso com a intervenção social, através do reconhecimento de projetos de desenvolvimento regionais como instrumento de formação para o trabalho do campo, e o compromisso com a cultura do povo do campo, por meio do respeito, reconhecimento e fortalecimento de processos que resgatam, preservam e recriam os valores culturais dos povos do campo. A segunda relaciona-se à gestão das escolas como espaço público e democrático, de modo a ampliar a participação dos sujeitos (alunos, professores, pais, gestores, comunidade) tanto nas decisões, como nas propostas que levem a transformações do cotidiano escolar educativo. A terceira, por sua vez, seria na orientação pedagógica da escola, na busca de se referenciar nas experiências da educação popular, incorporando outras formas de ensinar e aprender, outros processos educativos que acontecem fora dos muros da escola. Uma quarta transformação diz respeito aos currículos escolares: que precisam contemplar a formação humana, priorizar a relação do trabalho com a terra como forma de fortalecer a identidade campesina, independente da atividade profissional que o cidadão opte em exercer. O currículo precisa incorporar, no processo educativo escolar, a relação entre educação e cultura, e garantir aos estudantes o conhecimento das diversas formas de manifestações culturais, mas principalmente o conhecimento da cultura campesina. Por fim, a

quinta que se relaciona aos professores e professoras do campo que, historicamente, são preteridos pelo sistema educacional em termos de condições de trabalho, desvalorização profissional, formação continuada, entre outros elementos que reforçam a invisibilidade desses educadores. Uma nova postura pedagógica, a construção de outros elos entre professores e comunidades camponesas se fazem necessárias para garantir uma Educação do Campo que atenda às demandas dessa população (Santos, 2018).

Os princípios apresentados parecem pertinentes e poderiam reduzir as barreiras apresentadas no diagnóstico. Curioso é que os princípios propositivos para melhorar as condições da educação do campo são anteriores ao diagnóstico das barreiras, levando-nos a indagar: A quem interessa a melhoria da educação do campo? Investir em grupos historicamente inferiorizados seria pauta política real? Há soluções para os desafios apresentados, todavia a concentração da taxa de pessoas analfabetas na zona rural persiste, conforme gráfico 1.

**Gráfico 1. Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais de idade) no Brasil em 2018**



Fonte: Jornal Estado de Minas (2019)

O gráfico 1 destaca a existência de desigualdades entre população rural e urbana, que se reflete nos índices mais elevados de analfabetismo da população rural, permitindo-nos inferir que a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para a inclusão educacional e social dessa população. Outro aspecto a ser mencionado, se refere à taxa de analfabetismo de pretos e pardos (9,1%) é mais do que o dobro do que a dos brancos (3,9%). Na zona rural, a taxa de analfabetismo de pretos e pardos sobe a 20,7% e de 11% dos brancos. Mesmo em áreas urbanas, o analfabetismo é mais de duas vezes maior entre negros: a taxa de analfabetismo de brancos é de 3,1%, enquanto a de pretos e pardos é de 6,8%. As desigualdades no Brasil para além da questão regional (urbana/rural) são evidenciadas também pela questão racial.



Outro aspecto relevante a ser considerado na educação do campo é entender quem são os docentes, como desenvolvem sua prática pedagógica e que significados atribuem às diferentes dimensões de seu trabalho educacional diante dos grandes desafios socioculturais emergentes num contexto de diversidade, desigualdade sociocultural e especificidades da educação do campo. De acordo com Simões (2017):

[...] o educador do campo ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social. Os educadores têm a tarefa, como intelectuais da cultura, de promover a formação e socializar o conhecimento. Decorre daí uma grande discussão sobre a especificidade da formação do professor para a atuação em contexto campestre, dada à diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades campestres. (p. 1)

Para Freire 'ensinar exige respeito aos saberes dos educandos', o que representa o dever de não só respeitar os saberes socialmente construídos na prática, como também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. A educação em Freire é ação política de questionar a realidade, compreender que a mudança é possível e que processo educativo é uma forma de intervenção no mundo.

Educação compreendida em sua dimensão crítica e ética exige formação, competência profissional e reflexão crítica sobre a prática. Com tais atributos é possível ao educador, estabelecer necessária articulação entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os alunos têm como indivíduos.

Com base na discussão apresentada até o momento, podemos considerar que a educação popular freireana está vinculada com a educação do campo, no que tange à concepção; porém com base nos diagnósticos e taxas de analfabetismo permanentes, podemos inferir que a práxis freireana não é uma abordagem consolidada na educação do campo e na educação brasileira em geral.

Mesmo que a abordagem freireana não esteja consolidada no sistema educacional brasileiro, é inegável sua influência na proposição de uma Educação Popular, com orientações para processos de conscientização e mudança social. Caldart (2004) menciona as experiências da Pedagogia do Oprimido e da Educação Popular, nas quais Freire se destaca como expoente, dentre as referências de base da Educação do Campo. A maioria das áreas experimentais da abordagem de Freire ocorreu em um contexto rural (tanto no nordeste do Brasil, como em países da África). Diante de mudanças no cenário político, nas relações sociais e nos contextos do campo (mecanização da agricultura, êxodo rural, tentativa de reforma agrária), é provável que haja tentativas de combater o pensamento de Freire. Mas há sempre

possibilidades de reinventar Freire e produzir o inédito-viável<sup>4</sup>. No próximo tópico buscaremos relacionar a influência de Freire para a educação intercultural no contexto brasileiro.

## **2. INFLUÊNCIAS DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

A educação popular de Paulo Freire é destaque na construção da gênese histórica da interculturalidade na educação brasileira, ao colocar como centro de debate a cultura e o engajamento ético-político com os segmentos sociais oprimidos, direcionando as práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação destes atores sociais como sujeitos e de sua cultura. Nesta perspectiva, os saberes e as práticas cotidianas das classes populares se dimensionam como cultura sendo trabalhados pedagogicamente nas ações educativas populares. Os seres humanos criam cultura na medida em que se integram às condições de seu contexto de vida, problematizando, refletindo e agindo sobre elas (Oliveira, 2015). Para efeito de esclarecimento, é conveniente distinguir a diferença entre a concepção da palavra cultura na educação intercultural (antropologia) e a concepção da palavra cultura (círculos da cultura) no trabalho de Freire (sociologia).

A interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe reconhecer aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2015). Essa proposta em sua radicalidade possui inúmeras confluências com o pensamento de Paulo Freire.

Ao afirmar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, Paulo Freire reconhece que antes de adquirirmos a aprendizagem da palavra escrita temos um conhecimento da realidade aprendido na vivência cotidiana das práticas sociais e culturais. Sua proposta epistemológica propõe ruptura com as relações de poder entre dominado e dominador. As relações de poder são compreendidas como resultantes de um processo de invasão cultural, que consiste na imposição da visão de mundo do opressor sobre o oprimido, que são convencidos de sua inferioridade, passando a perceber a sua realidade sob a ótica dos opressores, mantendo a estabilidade de poder dos mesmos e gerando a cultura do silêncio com base nas experiências de alienação, dominação e coisificação (Freire, 1981).

A cultura dominante e hegemônica, ao silenciar as culturas e conhecimentos de grupos considerados subalternos, impôs um modelo de racionalidade e um conjunto de valores morais, estéticos e religiosos a todos os povos sob o domínio colonial. A cultura do colonizador acabou sendo apropriada pelo colonizado, determinando e configurando toda a produção do conhecimento (Pontes & Tavares, 2014).

---

<sup>4</sup> "Inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as "situações-limites" que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser-menos o "inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Notas Ana Maria Araújo Freire. In *Pedagogia da Esperança*, 1997.

A cultura do silêncio seria o resultado das relações estruturais entre os dominados e o dominador, cujas relações refletem o contexto social mais amplo e supõem que dominados assimilem os mitos culturais do dominador. Romper com a cultura do silêncio e reconhecer a leitura de mundo das classes populares seria a tônica da proposta educacional de Freire, que possui convergência com os pressupostos interculturais.

O conceito de síntese cultural seria a contraposição à invasão cultural. Síntese cultural que não nega as diferenças entre as visões de mundo, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. Nas relações interculturais, ser dialógico é não invadir a cultura do outro, é não manipular e dominar o outro e sim transformar a realidade com o outro (Oliveira, 2015).

Considerando que na América Latina, e especialmente no Brasil, a questão multicultural apresenta configuração específica em virtude de nosso processo histórico, marcado pela eliminação e negação do outro (grupos indígenas e africanos), ou seja, o debate do multiculturalismo está marcado pela presença de grupos historicamente oprimidos e socialmente excluídos. A pedagogia freireana através do processo de conscientização contribui para evidenciar tais desigualdades e injustiças ao considerar que o ato de ler vai além da leitura de palavras, mas implica também a compreensão e o papel de cada cidadão no mundo. Nas palavras de Freire (1979): “Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Acrescenta que: “A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo?”.

E inegável que os movimentos de educação popular, no final dos anos 50 e início dos anos de 1960, proposta por Freire contribuíram para a construção da educação intercultural no Brasil. Para Oliveira (2015):

O uso do diálogo como estratégia pedagógica e o reconhecimento da pluralidade de formas de conhecimento em Freire se apresentam como caminho metodológico para promover o encontro entre as diferenças e as relações interculturais. Nas relações interculturais, o diálogo se apresenta como potente ferramenta de transformação da realidade e de não invasão da cultura do outro. A partir do diálogo é possível reconhecer outros saberes culturais, formas de expressão e de linguagem, de modo a superar preconceitos em relação às diferenças, possibilitando ainda que o outro faça uso da palavra e estabeleça ações que permitam sua participação no processo educativo.

A interculturalidade crítica foca na temática do poder, racialização e diferenças, avançado dos aspectos culturais para coloniais. Consiste em prática política, orquestrada por pessoas, que historicamente sofrem situações de opressão e inferiorização, que uma vez conscientes da

problemática estrutural-colonial-racial buscam transformar tais estruturas e construir novas formas de ser, viver e de poder (Walsh, 2010).

Em sua trajetória, Freire atuou em um contexto de forte presença da cultura afro-brasileira e indígena (Nordeste do Brasil), embora raramente tenha mencionado isso em seu trabalho. Sua passagem pelos Estados Unidos e países da África ampliou sua consciência intercultural. Após retornar ao Brasil, nos anos de 1990, na condição de Secretário da Educação, durante o período em que Luiza Erundina atuou como prefeita da cidade de São Paulo, trabalhou com o conceito da Escola Cidadã, que expressava um movimento de inovação educacional no Brasil com a inclusão dos temas: autonomia da escola, integração da educação com a cultura e o trabalho, oferta e demanda, escola e comunidade, visão interdisciplinar e a formação permanente dos professores. Menezes & Santos (2001) destacam em conformidade com o Instituto Paulo Freire (IPF) que:

A Escola Cidadã defende a educação permanente e tem uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos. Para tanto, o seu projeto político-pedagógico é elaborado com base na realização de um diagnóstico da realidade escolar chamado Etnografia da Escola, que possibilita a construção de um currículo escolar fundamentado na criação de espaços interculturais, por sua vez trabalhado na perspectiva inter e transdisciplinar, que levam em conta a dimensão da razão e da emoção, portanto, a técnica, a sensibilidade e a criatividade. Nesse sentido, a Escola Cidadã é democraticamente organizada e pedagogicamente alegre, criativa e ousada. (p. 1)

Ao tratar das aproximações teóricas entre Paulo Freire e a Educação Intercultural, Oliveira (2015) destaca os seguintes pressupostos:

A relação que estabelece entre cultura e a educação; b) o uso do diálogo como estratégia pedagógica; c) a promoção do empoderamento dos sujeitos que sofrem exclusão social; d) a possibilidade de reflexão crítica e política sobre o processo de humanização-desumanização e da situação social das classes populares; e) o reconhecimento da pluralidade de formas de conhecimento; f) a matriz liberdade construída em seu projeto educacional; g) o debate sobre o multiculturalismo, apresentando questões de gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entres outras; h) o trato da educação na perspectiva intercultural crítica. (p. 97)

Para além dos pressupostos mencionados, podemos destacar também a ideia da unidade na diversidade, desenvolvida na obra *Pedagogia da Esperança* Paulo Freire (1992), a partir de experiência vivenciada na América do Norte destaca que:

[...] a unidade na diversidade tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: dividir para reinar. Sem unidade na diversidade não há como sequer as chamadas minorias lutarem, nos Estados Unidos, pelos direitos mais fundamentais, mais, se se pode dizer, mínimos, quanto mais superar as barreiras que as impedem de "ser si mesmas" ou "minorias para si", umas com as outras e não umas contra as outras. (p. 77)

Sua proposta reforça a ideia das chamadas minorias se reconhecerem como maioria, propondo que o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças, para então criar a unidade na diversidade, fora da qual não há viabilidade de construção de uma democracia radical. Todavia, assume a dificuldade de concretude dessa proposta, por conta da falta de amadurecimento das bases de cada 'minorias', aceitar o diálogo, daí à necessidade da invenção da unidade na diversidade. Julgamos que a busca da unidade na diversidade, a luta por ela, como processo, significa, nesse contexto, a gênese da interculturalidade. Freire (1992) enfatiza que:

A multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças. (p. 80)

O pensamento de Freire compreende que o processo de luta política, no campo educacional, passa pelo movimento de "descolonizar as mentes" ou "reafricanizar as mentalidades", tendo como ponto de partida as culturas nativas, com o objetivo de firmar a identidade cultural das mesmas e superar as estruturas de poder colonialistas e monoculturais. O conceito conscientização é processo que guarda relação com descolonização ou reafricanização das mentes, na perspectiva freireana a formação da consciência crítica que se dá na práxis individual e social, sendo, portanto, uma condição necessária para que os sujeitos assumam a aventura de reinventar a sociedade.

## **CONCLUSÃO**

A educação popular freireana se vincula à educação no campo, por conta dos princípios pautados no reconhecimento dos saberes dos educandos, cuja proposta libertadora é pautada em temas geradores, vinculados ao conhecimento de mundo e universo linguístico da comunidade participante do processo educativo, realizado em círculos de cultura. Para freire educar e alfabetizar é um processo que vai além da aquisição da leitura das palavras, está relacionado ao processo de conscientização, que implica em compreender e intervir no mundo.

Assumir a influência de Freire na educação do campo não significa que sua proposta libertadora seja praticada em sua radicalidade, pelo contrário, educadores progressistas reconhecem seu valor, mas não é possível afirmar que sua pedagogia seja aplicada, visto que as desigualdades e o analfabetismo da população do campo ainda mantêm altos índices no contexto brasileiro.

A proposta freireana e a interculturalidade por sua vez, tem articulação ao assumirem a relação entre educação, cultura e política na superação de desigualdades históricas pautadas nas relações de poder e na inferiorização de grupos subalternizados. Freire propõe o diálogo entre as diferenças como forma de unidade e de superação das relações de opressão, podendo ser

reconhecido, mesmo que não tenha tido a pretensão, como um dos pioneiros da educação intercultural no contexto brasileiro.

Mesmo que vários conceitos da epistemologia freireana influenciem as políticas e instituições educacionais, não podemos afirmar que sua práxis seja de fato materializada nos contextos escolares e educacionais no país. Apesar de toda a historicidade e importância de Paulo Freire, no âmbito nacional e internacional, nos últimos anos o educador vem sofrendo uma série de críticas de grupos conservadores, em especial do Programa Escola Sem Partido, que defende a imparcialidade do professor em sala de aula, restringindo a prática pedagógica a conteúdos curriculares. Mais do que nunca assumir e reinventar a teoria de Paulo Freire é uma forma de resistência e manutenção da esperança tanto no espaço educacional como na sociedade como um todo.

## REFERENCIAS

- Brasil. (2007). *Panorama da educação no campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Caldart, R. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In S. M. A. Jesus & M. C. Molina (Eds.), *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. (pp. 10-31). Brasília: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo.
- Candau, V. M. (2015). *Prefácio*. In I. A. Oliveira (Ed.), *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil* (pp. 13-17). Curitiba: CRV.
- Candau, V. M. & Leite, M. S. (2006). Diálogos entre diferença e educação. In V. M. Candau. (Ed.), *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar* (pp.121-139). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da educação do campo. In S. M. A. Jesus & M. C. Molina (Eds.), *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*.(pp. 32-53) Brasília: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1980). Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In A. Bezerra & C. Brandão (Org.), *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Jornal Estado de Minas. (2019). Um a cada cinco negros que moram em zona rural ainda é analfabeto. Disponível em [https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/11/13/interna\\_nacional,1100763/um-a-cada-cinco-negros-que-moram-em-zona-rural-ainda-e-analfabeto.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/11/13/interna_nacional,1100763/um-a-cada-cinco-negros-que-moram-em-zona-rural-ainda-e-analfabeto.shtml)
- Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (1999). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Editora da UnB.
- Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2001). *Verbetes escola cidadã. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix.
- Oliveira, I. A. (2015). *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. Curitiba: CRV.

- Paraná. (1997). *Decreto Estadual Nº 3.446/97. Sistema de Informações Ambientais*. Curitiba: CELEPAR.
- Pio, P. M., S. M. G., Carvalho, & Mendes, J. E. (2014). Práxis e prática educativa em paulo freire: reflexões para a formação e a docência. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/>
- Pontes, S. (2015). *A inclusão da diversidade no Ensino Superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra hegemônicas*. São Paulo: Universidade Nove de Julho – UNINOVE.
- Pontes, S., & Tavares, M. (2014). *A Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA): um estudo da inclusão da diversidade epistemológica numa perspectiva não hegemônica*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Rossi, R., & Giorgi, C. A. G. (2014). Paulo Freire e educação do campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade. *Campo-Território: revista de geografia agrária*, 9(17), 652-671.
- Santos, M. (2018). Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio*, 26(98), 185-212.
- Simões, R. D. (2017). Formação de professores para atuação em escolas do campo. *Pensar a Educação em Pauta*. Disponível em <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/formacao-de-professores-para-atuacao-em-escolas-do-campo/>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educacion intercultural. In J. Viana, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalid crítica* (pp. 75-96). La Paz: III – CAB.

## **L'éducation de base en Afrique de l'Ouest : Quelles potentialités de l'approche de Freire ?**

Thibaut Lauwerier, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e368](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e368)

### **Résumé**

Dans cet article, nous souhaitons comprendre quelles sont les potentialités de l'œuvre de Paulo Freire en Afrique de l'Ouest francophone. Même s'il existe quelques expériences prometteuses que nous présenterons, nous pensons que l'approche de Freire dans ce contexte est surtout pertinente en termes de cadre d'analyse pour ensuite, et ce n'est pas vraiment d'actualité, repenser l'éducation. Nous commencerons par la présentation de la situation générale de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Nous allons ensuite partir de concepts clés de Freire qui nous permettront d'éclairer la situation de l'éducation de base dans ce contexte. Nous allons nous pencher en particulier sur la question des opprimé-es, de la conscientisation, de la lecture du monde et de l'éducation bancaire. Nous terminerons en présentant des actions utilisant – d'une certaine manière – des approches freiriennes dans ce contexte.

### **Abstract**

In this paper, we aim to understand the potential of Freire's work in French-speaking West Africa. Despite there being some promising experiences that we will present in this paper, we believe that Freire's approach in this context proves most relevant as a framework for analysis and to rethink education (even though this does not currently apply). We will start by presenting the general situation of basic education in French-speaking West Africa. We will then introduce key concepts from Freire's work that will enable us to shed light about basic education in the West African context. More specifically, we will look at the issues of the oppressed, awareness raising, "reading the world" and the "banking" model of education. We will conclude by presenting relevant actions, using to a certain extent the Freirean approach.

\*\*\*

Des auteur-es ont déjà mis en évidence l'écho retentissant de l'œuvre de Freire sur le continent africain (Assié-Lumumba, Cossa & Waghid, 2019 ; Mesquida, Peroza & Akkari, 2014). Nous souhaitons pour notre part comprendre quelles sont les potentialités des approches de Freire, particulièrement en Afrique de l'Ouest francophone : en quoi sa pensée est toujours pertinente pour comprendre la situation de l'éducation de base dans ce contexte où nous menons régulièrement des recherches ? Et au-delà de cela, est-il possible d'y observer des applications de son œuvre ? Même s'il existe quelques expériences prometteuses que nous présenterons,



nous pensons que l'approche de Freire dans ce contexte est surtout pertinente en termes de cadre d'analyse pour ensuite, et ce n'est pas vraiment d'actualité, repenser l'éducation.

## **1. CONTEXTE DE L'ÉDUCATION DE BASE EN AFRIQUE DE L'OUEST FRANCOPHONE**

Avant d'analyser en profondeur des concepts que Paulo Freire a mis en évidence dans son œuvre, nous souhaitons poser le cadre de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone pour mieux comprendre les potentialités de la réflexion de Freire dans ce contexte.

Nous allons d'abord nous intéresser aux questions d'accès à l'éducation de base en partant des taux nets de scolarisation au primaire. Nous remarquons une forte progression de ces taux puisque dans les années 1970, contemporaines à Paulo Freire, l'Afrique subsaharienne en général se trouvait autour des 40%. En 2020, ils se situent à plus de 80% (ISU-UNESCO, 2020a). Née à l'époque coloniale, l'école de type occidental était à l'origine destinée à former les cadres administratifs coloniaux. Au moment des indépendances, la plupart des taux bruts de scolarisation en Afrique subsaharienne se situaient sous la barre des 10%. Les systèmes scolaires ont alors dû faire face à un fort accroissement de leurs effectifs, entre 1960 et 1980, de l'ordre de 9% en moyenne annuelle sur la période et auquel les structures existantes n'étaient pas préparées. Ce que d'autres contextes, dits industrialisés ou développés, ont fait en un siècle, voire un siècle et demi, cette région du monde l'a donc réalisé en quelques décennies (Lauwerier, 2013).

Voyons donc maintenant quelle est la situation actuelle de l'éducation de base, en nous focalisant sur le primaire<sup>1</sup>. Si nous reprenons ces deux pays, les taux nets de scolarisation à ce niveau étaient de 47% en 2008 et de 65% en 2017 au Niger, et de 69% et 75% au Sénégal (ISU-UNESCO, 2020b ; 2020c). Nous voyons donc qu'en près de 10 ans, les pays ont fait des bonds importants en termes d'accès. Cependant, ces efforts cachent des défis majeurs en termes d'accès que nous expliciterons plus bas en ayant recours à l'œuvre de Freire.

Plus nous nous intéressons aux dimensions telles que la qualité de l'éducation de base, plus nous voyons que les enjeux sont importants. Les taux d'achèvement au primaire sont très faibles dans la région qui nous concerne, se situant autour des 20-30% (GEM Report-UNESCO, 2018). Si nous regardons également ce que les élèves ont appris, en mettant en évidence les compétences acquises en langue et en mathématiques, d'après les données du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) de 2014 concernant un ensemble de pays d'Afrique francophone, elles/ils ont des niveaux de compétences faibles aussi bien en début qu'en fin de scolarité primaire. Il ressort pour l'ensemble des pays évalués qu'en début de scolarité, 70% des élèves sont en dessous du

---

<sup>1</sup> Le choix du focus sur ce secteur se justifie par le fait qu'il accueille le plus grand nombre d'élèves et corresponde à la construction des compétences de base (en particulier l'alphabétisation) sur laquelle tout apprentissage ultérieur dépend. Par ailleurs, le taux de préscolarisation frôle à peine les 15% et l'enseignement secondaire, même s'il tend de plus en plus à se démocratiser, accueille moins de la moitié des enfants en âge d'y accéder. Enfin, l'espérance de vie scolaire est par exemple de 5,25 années au Niger et de 9 années au Sénégal (ISU-UNESCO, 2020a ; 2020b).

seuil « suffisant » en langue et 50% en mathématiques. En langue, « la grande majorité d'élèves scolarisés depuis deux ans éprouve de multiples difficultés pour comprendre ne serait-ce que des messages oraux courts et familiers dans la langue d'enseignement » (PASEC, 2015, p. 37). En mathématiques, pour les mêmes neuf pays, la plupart des élèves « ne maîtrise pas les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres (inférieurs à vingt). La proportion globale d'enfants en grande difficulté (sous le niveau 1) est relativement importante, soit 12,4% en langue et 16,2% en mathématiques, en moyenne » (PASEC, 2015, p. 37). Les résultats des évaluations ne sont guère plus encourageants pour la fin de scolarité primaire puisque 60% des élèves sont en dessous du seuil « suffisant » en lecture et mathématiques.

Mais cette situation de l'éducation est à regarder parallèlement avec des aspects plus larges de politiques de développement. Ces contextes connaissent une grande adversité avec une part importante de la population vivant dans la pauvreté et un taux de fécondité encore très élevé. La part des moins de 15 ans interpelle : 50% du total au Niger et 43% du total au Sénégal (PNUD, 2016). L'enjeu de la démographie concerne le développement en général, mais cela a des implications concrètes pour l'éducation de base puisqu'il faudra scolariser toujours plus d'enfants en espérant que cette scolarisation soit de qualité, et donc avoir notamment un nombre suffisant et accru d'enseignant-es qualifié-es. Au Burkina Faso, par exemple, l'école primaire comptait déjà en 2014 plus de 50 000 enseignant-es pour environ 2 200 000 élèves. Cela correspondait en moyenne à 44 élèves pour un enseignant (Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso, 2014).

Après avoir traité de la situation générale de l'éducation de base dans ce contexte, nous allons nous concentrer sur des concepts développés par Paulo Freire qui font sens pour nous aider à comprendre les défis actuels.

Afin de faire des parallèles entre la situation de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest et l'œuvre de Paulo Freire, nous avons eu recours à la littérature scientifique et à des données issues de recherches menées ces dernières années (2014-2018) dans la région. Plus spécifiquement, nous avons mobilisé des entretiens avec des enseignant-es du Bénin, du Burkina Faso et du Sénégal, ainsi que des observations d'enseignement dans les classes du primaire au Sénégal.

## 2. LES OPPRIMÉ-ES

« Ceux qui oppriment, exploitent et exercent la violence ne peuvent trouver dans l'exercice de leur pouvoir la force de libérer les opprimés et de se libérer eux-mêmes » (Freire, 1974, p. 1).

### 2.1. Parmi les élèves

Nous allons partir de la question des opprimé-es qui correspond à une réalité généralisée dans ce contexte. Ells/ils sont considéré-es comme celles et ceux qui sont dans une situation de précarité, victimes d'inégalités, qui n'ont pas toutes les clés du pouvoir. Dans le contexte éducatif d'Afrique de l'Ouest, cela concerne particulièrement les filles, les populations économiquement pauvres, les populations des milieux ruraux.

Si nous regardons l'indicateur des moins de quatre années de scolarisation, en moyenne, 35% des enfants se trouvent dans cette situation, ce qui est déjà alarmant en tant que tel (GEMR-UNESCO, 2019). Si nous regardons dans le détail, ces chiffres cachent de grandes disparités comme le montre les graphiques ci-dessous.

**Figure 1. Moins de quatre années de scolarisation selon le sexe, la localisation et le niveau socioéconomique**



Source : GEMR-UNESCO (2019)

Si nous prenons l'aspect lié à la situation socio-économique des élèves, nous pouvons préciser, qu'au-delà des élèves qui ne sont pas scolarisé-es, même parmi celles/ceux qui sont à l'école, une forte proportion effectue en fin de scolarité des activités rémunératrices à côté de la vie en classe : 70,2% des élèves au Niger accomplissent des travaux agricoles et 48,9% au Sénégal ; 52,2% des élèves au Niger réalisent des travaux de petits commerces et 32,7% au Sénégal (PASEC, 2015). La récente recherche menée par Traoré et Lauwerier (2020) montre que beaucoup d'abandons scolaires au Mali sont liés à la présence d'élèves sur les sites d'orpaillage.

Nous avons constaté plus haut que, de manière générale, les niveaux de compétences des élèves en langue et mathématiques sont faibles dans la région. Mais si nous nous intéressons

de nouveau aux compétences en lecture au niveau du primaire en distinguant le niveau de richesse des parents, nous voyons qu'il y a des écarts qui peuvent être parfois extrêmement forts entre très riches et très pauvres (Graphique 2). Le Sénégal est un très bon exemple. Le niveau des très pauvres, en termes de résultats d'apprentissage, est très en deçà du seuil de compétences suffisant.

**Figure 2. Résultats d'apprentissage en lecture selon le niveau de richesse des parents (primaire)**



Source : GEMR-UNESCO (2018)

Toujours au Sénégal, d'après le *Jàngandoo*, une évaluation nationale menée en lecture, mathématiques et culture générale auprès d'une cohorte de 22 764 enfants de 6 à 14 ans, les inégalités à l'intérieur du pays sont flagrantes puisque les enfants vivant dans les zones rurales enregistrent les pires résultats quelle que soit la matière, avec 11% en lecture, 14% en mathématiques et 14% en culture générale. Sans surprise, ce sont les élèves de la capitale, Dakar, qui obtiennent les meilleurs résultats aux tests (LARTES-IFAN, 2016).

L'expression de ces inégalités va dans le même sens que le constat fait par le PASEC (2015) :

Les meilleurs élèves sont capables de lire des textes et de les interpréter, alors que les plus faibles en sont toujours au stade de décodage des mots. [...] Actuellement, les mesures d'accompagnement sont insuffisantes et ne permettent pas de remédier aux difficultés des élèves, qui se répercutent jusqu'en fin de primaire et continueront d'avoir des conséquences négatives dans la suite de leur parcours de formation et dans leur vie professionnelle et sociale d'adulte. Ce constat est alarmant, car en plus des enfants qui ne seront jamais scolarisés, une partie importante de ceux qui ont la chance d'accéder à l'école en sortira avec de très faibles compétences. (p. 130)

Traiter des inégalités dans les résultats d'apprentissage suppose de s'attaquer aux inégalités présentes en amont car dans les communautés plus défavorisées, les établissements d'enseignement ont tendance à avoir un taux d'encadrement (ratio élève/enseignant) plus

élevé, moins d'enseignant-es bien qualifié-es et expérimenté-es, de livres, de matériel didactique et d'équipements scolaires (Bashir, Lockheed, Ninan & Tan, 2018).

Ainsi, ces quelques données nous révèlent que la scolarisation dans ce contexte ne serait pas en mesure de sortir une grande partie de la population de leur situation d'opprimé-es.

## **2.2. Parmi les enseignant-es**

Il y a une autre frange de la population à laquelle nous pouvons porter notre attention lorsque nous traitons de situation d'oppression en lien avec l'éducation de base, ce sont les enseignant-es.

Dans le contexte d'Afrique de l'Ouest francophone, les recherches ont insisté sur une précarité accrue des enseignant-es. Au lendemain des indépendances, des années 1960 jusqu'au début des années 1980, c'était une profession qui était relativement valorisée et reconnue par la société, avec un statut de fonctionnaire généralisé pour les enseignant-es. Cette profession a connu une certaine précarité notamment depuis la deuxième moitié des années 1980. Progressivement, une diversité de catégories d'enseignant-es est apparue. Il y a toujours celles et ceux qui sont dans la fonction publique et qui sont même majoritaires dans certains contextes. Mais dans d'autres contextes, nous avons vu l'émergence d'enseignant-es contractuel-les d'une part, c'est-à-dire recruté-es à un niveau décentralisé, avec des contrats à durée limitée et avec des salaires moindres que dans la fonction publique, et d'enseignant-es communautaires d'autre part. Ce sont des enseignant-es qui sont géré-es localement, recruté-es au niveau d'une communauté notamment par des parents et qui parfois n'ont même pas de salaire : elles/ils travaillent bénévolement en échange d'une petite parcelle de terre par exemple (Lauwerier & Akkari, 2015). Plus concrètement, Manion (2015) explique que pour le cas du Sénégal, à mesure que le système éducatif s'est développé au cours des 15 dernières années, le besoin en enseignant-es a considérablement augmenté, menant à la pratique d'embaucher des enseignant-es « volontaires », qui manquaient de qualifications d'enseignement nécessaires. Ces enseignant-es recevaient une formation initiale de six mois avant d'entrer en classe et touchaient des salaires inférieurs à ceux des enseignant-es certifié-es (fonctionnaires). Le Sénégal a été un pionnier dans la mise en place de cette nouvelle catégorie d'enseignant-es en 1995 (BREDA-UNESCO, 2009).

Ainsi, Bashir, Lockheed, Ninan & Tan (2018) rappellent qu'en Afrique subsaharienne, « les revenus des enseignants du primaire sont inférieurs d'environ 9% à ceux des autres travailleurs diplômés d'études supérieures » (p. 36). C'est pour cela également qu'elles/ils sont « plus susceptibles que d'autres professionnels et employés de bureau d'avoir un deuxième emploi » (p. 36). Ces auteurs ajoutent que « la régularité de ce paiement n'est pas toujours garantie. L'accumulation des arriérés est l'un des principaux motifs de grèves d'enseignants et de perte d'heures de cours » (p. 52). Salmon et Dramani (2015) révèlent que les taux d'absentéisme chez les enseignant-es du Sénégal est de 18%. Aussi, ceux-ci passent en moyenne 3 heures et 15 minutes par jour dans la classe. Au Bénin, une de nos recherches avait révélé que les conditions salariales dans le privé sont plus problématiques que dans le public. Cela s'expliquerait par le fait que les directeurs recrutent des enseignants moins qualifiés qui, par

conséquence, sollicitent un salaire moindre. Certains enseignants se trouveraient en dessous du salaire minimum (Lauwerier, Bruening & Akkari, 2013). De manière générale, les mauvaises conditions de travail des enseignant-es ont affecté la qualité de l'éducation, ayant notamment conduit à un manque de motivation et de perspectives de carrière (Pontefract, Bonnet & Vivekanandan, 2013). Donc cela constitue un réel enjeu. Et nous savons que l'une des clés pour apporter une certaine qualité de l'éducation, c'est la motivation et l'engagement des enseignant-es (Lauwerier, 2018). Face à cette précarité, il n'est vraiment pas rare de trouver par exemple des enseignant-es qui cumulent les emplois (à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif) pour pouvoir justement survivre.

Nous avons donc souhaité les mettre dans cette catégorie des opprimé-es parce qu'elles/ils ont un rôle à jouer dans cette éducation de qualité dont nous verrons les exigences élevées de Paulo Freire dans les parties suivantes. Par ailleurs, nous rappelons les enjeux démographiques mentionnés plus tôt. Cette précarité des enseignant-es est d'autant plus un enjeu que le nombre d'élèves étant toujours en très forte croissance : les enseignant-es se retrouvent d'une part avec des effectifs pléthoriques, et pour ne pas sacrifier l'avenir de générations de jeunes, c'est une nécessité d'autre part d'avoir toujours de plus en plus d'enseignant-es qualifié-es.

### **2.3. Et les oppresseur-es**

Nous avons traité des opprimé-es. Nous souhaitons à présent discuter des oppresseur-es. Si nous en faisons une lecture contemporaine, il y a (au moins) deux types d'acteurs/trices qui peuvent se retrouver dans cette catégorie en Afrique de l'Ouest francophone.

Il y a d'un côté la coopération internationale très présente dans la région, et en particulier, des institutions influentes comme la Banque mondiale qui ont pu à travers leurs actions perpétuer des formes d'oppression<sup>2</sup>. Pour illustrer notre propos, nous pouvons reprendre la question des enseignant-es. Les défis évoqués plus haut résultent d'un processus double et parallèle, en œuvre en particulier dans les années 1980 et 1990 : 1- les Programmes d'ajustement structurel (PAS), et 2- l'initiative d'Éducation pour tous (EPT) qui a mis l'accent sur l'accès à l'école plutôt que la qualité, et cela au détriment des enseignant-es. Ainsi, la retraite anticipée des enseignant-es ainsi que la fermeture de centres de formation de ce corps font également partie des mesures prises dans le cadre des PAS (Lauwerier, 2013). De même, parmi les mesures qu'a dû prendre le Sénégal pour l'éducation, notons la fermeture de plus de 300 classes dans les zones rurales à cause du manque d'enseignant-es ou l'introduction de classes doubles et multigrades pour faire face à l'augmentation de la population scolaire (Salmon & Dramani, 2015). Ces conséquences se retrouvent dans des configurations similaires dans l'ensemble des pays d'Afrique de l'Ouest francophone. L'EPT a, elle, conduit à un recrutement massif d'enseignant-es sans contrat fixe et avec de faibles salaires (UNESCO-BREDA, 2009). En effet, Diop (2011) précise les conséquences de ces mesures : « Au début des années 1990, le Sénégal, à l'instar de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, était confronté à une baisse de sa couverture scolaire au primaire [...]. Pour renverser cette tendance à la baisse, les autorités

---

<sup>2</sup> Nous voulons en effet écarter toute généralisation étant donné que des acteurs/trices de la coopération internationale peuvent également mener des actions pertinentes en faveur des opprimé-es.

ont alors fait appel à des enseignants non-fonctionnaires (volontaires de l'éducation et maîtres contractuels) » (p. 6).

Un autre type d'acteurs/trices peut être considéré – sans doute davantage – comme oppresseur-es. Il s'agit de l'élite nationale globalisée que nous retrouvons notamment dans les administrations de gouvernance (ministères et autres). Elles/ils ont une responsabilité très forte de cette situation du fait de leur manque de volonté politique et sociale, et ne sont pas du tout dans la perspective de rendre prioritaire l'éducation, qui plus est de qualité et pertinente<sup>3</sup>, malgré les discours officiels souvent désincarnés des réalités locales. Elles/ils sont plutôt dans l'adhésion quasi-aveugle d'orientations qui proviennent de l'extérieur. Nous aurons l'occasion d'illustrer ce phénomène plus bas.

### 3. CONSCIENTISATION/TRANSFORMATION SOCIALE

« Une des questions centrales à laquelle nous devons nous confronter est celle de la transformation des postures rebelles en postures révolutionnaires qui nous engagent dans un processus radical de transformation du monde » (Freire, 2013, p. 93).

Nous rejoignons Tikly (2011) qui considère que, concernant la qualité dans les pays à faible revenu, il existe un consensus sur le fait que les élèves doivent acquérir au moins les compétences de base minimales en lecture, écriture et calcul, et qu'il est essentiel de disposer d'enseignant-es ayant les compétences nécessaires pour organiser et structurer des activités en classe permettant aux enfants d'atteindre les niveaux souhaités. Néanmoins, il est utile à la lumière de l'œuvre de Freire de s'intéresser aux finalités de l'éducation. Ainsi, dans l'approche freirienne, l'éducation, et notamment l'alphabétisation, n'est pas considérée prioritairement dans sa dimension instrumentale (lire, écrire et compter), mais surtout dans sa dimension sociopolitique d'outil de conscientisation et de libération des individu-es et surtout des groupes. Et nous allons voir que cela constitue également un enjeu très fort en Afrique de l'Ouest francophone.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la coopération internationale est très influente dans le contexte d'Afrique de l'Ouest francophone. Cette influence de la coopération internationale qui, au-delà des financements, va surtout se déployer autour de l'expertise qu'ils vont apporter dans les pays du Sud, et notamment par rapport aux orientations des politiques éducatives nationales. Et en particulier, si nous nous concentrons sur les visions d'organisations majeures qui agissent dans le secteur éducatif dans la région, il est intéressant d'analyser le discours sur les finalités de l'éducation. En effet, leur vision de l'éducation est très éloignée de celle de Paulo Freire, notamment en termes de transformation sociale. Le discours est très centré sur l'éducation en ce qu'elle permet d'améliorer la croissance économique et de s'adapter au monde du travail (Lauwerier, 2017). Ce discours des organisations internationales est peu

---

<sup>3</sup> Voir Lauwerier (2015) pour comprendre l'enjeu de la pertinence dans ce contexte régional.

tourné vers des changements sociaux en profondeur tels qu'imaginés par Freire. Et même des organisations telles que l'UNESCO qui se réfèrent régulièrement au penseur sont beaucoup dans la contradiction quant aux finalités de l'éducation.

Cela se reflète également dans les priorités des apprentissages qui sont focalisées sur la mesure de leurs résultats. Les acquis des élèves, tels que mesurés par les enquêtes internationales à grande échelle, constituent une des principales dimensions et un des principaux indicateurs de la qualité de l'éducation. Au-delà de l'ampleur croissante du PASEC, des pays comme le Sénégal sont maintenant partie prenante de ce processus de mesure des résultats d'apprentissage avec notamment son implication dans des enquêtes telles que PISA-D. On ne saurait toutefois interpréter les résultats d'apprentissage isolément ou les considérer comme le seul critère valide de la qualité de l'éducation. Il convient de les apprécier au regard d'autres dimensions pertinentes, en ne négligeant pas par exemple des activités liées au vivre ensemble et à la participation citoyenne active telles que le suggérait Paulo Freire, en traitant notamment de manière critique des problématiques culturelles, écologiques, économiques et sociales auxquelles nous sommes confronté-es dans le contexte de la globalisation.

#### **4. LECTURE DU MONDE ET ÉDUCATION BANCAIRE**

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde »  
(Freire, 1974, p. 62).

##### **4.1. La lecture du monde**

Selon Freire, l'éducation n'a pas seulement pour fonction d'apprendre à lire des mots, mais à lire le monde de manière critique. Cependant, il est incontournable d'analyser les médiums utilisés en classe pour se rendre compte que cette lecture du monde connaît de nombreux obstacles.

Dans un premier temps, nous souhaitons mettre en évidence l'enjeu des langues d'instruction. Car pour pouvoir lire le monde, il faudrait au moins pouvoir comprendre la langue dans laquelle se produisent l'apprentissage et l'enseignement.

L'Afrique « francophone » est une région multilingue, et 30% des langues mondiales sont parlées sur ce continent. Par ailleurs, les pays africains, anciennement colonisés, ont très souvent gardé une langue officielle européenne. Par exemple, le Mali possède plus de 30 langues. Et bien que 13 langues ont le statut de « langue nationale » (bambara, parlé par 80% de la population, bobo, bozo, dogon, peul, soninké, songhaï, sénoufo-minianka, tamasheq, hasanya, khashonké, madenkan et maninkakan), le Français reste la langue officielle d'instruction (Traoré, 2009).

Une de nos recherches récentes menées au Sénégal montre que le français est la langue officielle d'enseignement, et que malgré des tentatives d'introduction de langues nationales,

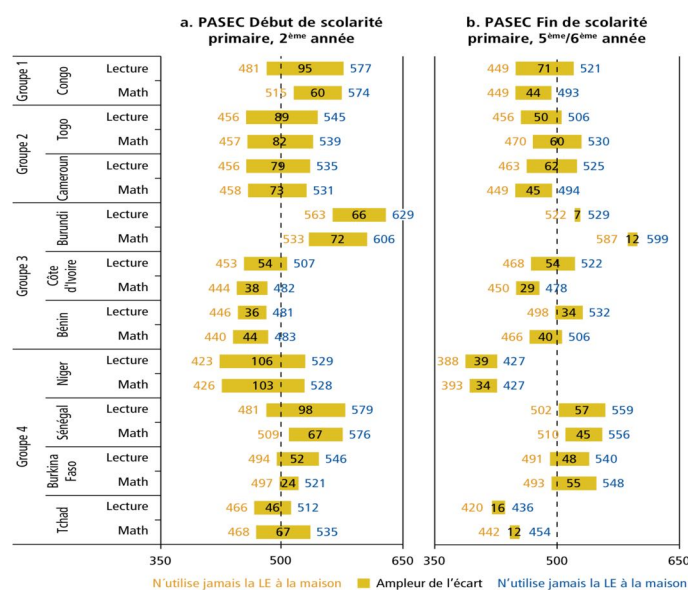


cette langue est bien ancrée dans les systèmes d'éducation de base. Ce qui est frappant, c'est de voir que non seulement le français est une langue très mal maîtrisée par les élèves, mais que c'est également le cas pour les enseignant-es, et même des formateurs/trices d'enseignant-es. Que ce soit dans le cadre de la formation ou de la pratique en classe, nous avons constaté des difficultés d'expression et de compréhension du français chez les enseignant-es. De ce fait, les élèves ne réagissent pas positivement aux propos des enseignant-es dans la mesure où ce n'est pas leur langue maternelle. Par exemple, quand l'enseignant-e pose une question, peu d'élèves lèvent la main pour y répondre. Les élèves réagissent lorsqu'il s'agit de répéter des mots ou des phrases, mais sans que toutefois nous soyons assuré-es de la compréhension de ce qu'ils répètent (Lauwerier, 2018). Ainsi, allant dans le même sens que les conclusions d'un rapport de la CONFEMEN (2007), il est ressorti que les enseignant-es ont largement recours à la langue locale dans leurs pratiques pour contourner ce problème et se faire comprendre par les élèves, mais sans valoriser cette langue :

Justement, puisque par exemple, quand il faut résoudre un problème, quand tu transposes le problème dans leurs langues, il trouve le problème. Ça veut dire que quelque part, il y a un blocage. C'est la complexité de la langue qui fait que c'est comme ça. (Entretien – enseignant-e Sénégal)

Or, la prise en compte de l'enseignement en langues nationales dans les premières années d'apprentissage est un des facteurs de qualité de l'éducation sur lequel la recherche converge depuis au moins une décennie. De ce point de vue, les chiffres du graphique suivant sont sans appel. Ainsi, de meilleurs résultats dans l'enquête PASEC sont notamment liés à l'usage d'une langue familière (Graphique 6).

**Figure 3. Langue d'enseignement/langue parlée à la maison et résultats d'apprentissage en deuxième et cinquième/sixième année de scolarisation en Afrique subsaharienne, par Groupes de pays, 2014**



Source : Bashir, Lockheed, Ninan & Tan (2018)

Une recherche menée au Burkina Faso a démontré que l'enseignement de la langue maternelle a facilité l'utilisation de pratiques d'enseignement efficaces en classe et a encouragé les apprenant-es à être actifs/ves et à s'impliquer dans la leçon (Nikiema & Paré Kaboré, 2010). Au Niger, l'expérience de classe bilingue a permis aux élèves de s'exprimer et d'interagir correctement avec leurs enseignant-es (Chekaraou & Goza, 2013).

Mais cette question des langues reste taboue actuellement dans la plupart des contextes africains. Et d'ailleurs, Paulo Freire lui-même dans ses projets d'alphabétisation, notamment en Guinée-Bissau, a utilisé majoritairement la langue de l'ancienne colonie, à savoir le portugais (Mugrabi, dans ce même numéro).

Par ailleurs, toujours concernant les médiums utilisés par les enseignant-es, elles/ils font face à l'indisponibilité ou la non pertinence du matériel pédagogique. Une fois de plus, la coopération internationale ou les expert-es internationaux jouent également un rôle clé dans l'élaboration des contenus, et notamment dans la production de manuels scolaires. Par exemple, au Sénégal, ce sont des expert-es en éducation provenant de Belgique qui ont explicitement inspiré l'approche curriculaire décrite dans les manuels de l'enseignement primaire. Un des constats est la plupart des activités proposées pour les enseignant-es en classe sont déconnectées des réalités des apprenant-es. C'est davantage valide pour des contextes socio-économiquement plus favorables ou avec des modèles de consommation de type occidental (Lauwerier, 2016). Cela constitue donc une contrainte de plus dans la possibilité de « lire le monde » avec des situations d'apprentissage non appropriées.

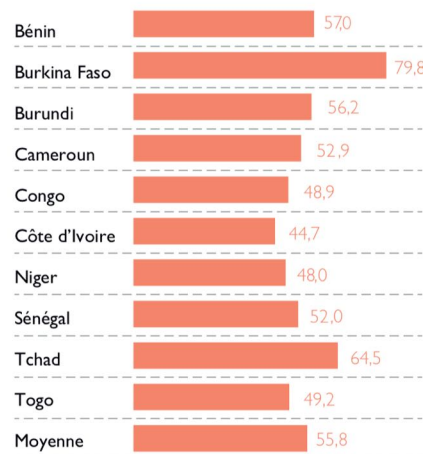
#### **4.2. L'éducation bancaire**

Les choix pédagogiques nous amènent finalement à traiter une autre problématique chère à Paulo Freire, à savoir l'éducation bancaire qu'il brandit comme un défaut majeur des systèmes éducatifs : « L'enseignement est considéré comme un dépôt de connaissance de l'enseignant qui est celui qui sait, éduque, choisit les contenus et évalue les apprenants. L'élève reçoit les savoirs, ne sait pas, est l'objet du processus d'enseignement » (Freire, 1973, p. 116).

L'éducation bancaire telle que décrite est une réalité contemporaine largement répandue dans le contexte d'Afrique de l'Ouest francophone. En effet, nous avons signalé plus tôt que les enseignant-es étaient dans une situation de plus en plus précaire. Mais au-delà de cette situation qui concerne leurs conditions de travail, se pose la question de la qualité de la formation des enseignant-es, aussi bien initiale que continue, qui s'est dégradée pour des enseignant-es au niveau déjà faible de scolarisation (pour une majorité, niveau de second cycle du secondaire). La durée de ces formations a fortement diminué, et les contenus sont souvent inadaptés. Finalement, « des lacunes dans les connaissances des enseignants concernant les contenus pédagogiques et dans les pratiques de classes portent atteinte à l'apprentissage et à la réussite des élèves » (Akyeampong, Pryor, Westbrook & Lussier, 2011, p. 7).

Autre enjeu de taille qui contribue au recours à la pédagogie bancaire : les effectifs pléthoriques dans les salles de classe. Le graphique ci-dessous est révélateur de cette situation, bien qu'il ne mette pas en évidence les grandes disparités nationales. Il n'est pas rare par exemple de retrouver 100 à 120 élèves par classe au primaire, principalement dans les périphéries des grandes villes de la sous-région. Ainsi, deux à trois élèves peuvent être assis-es sur une même chaise (PASEC, 2015).

**Figure 4. Nombre d'élèves par classe en début de scolarité (%)**



Source : PASEC (2015)

Dans ce contexte, nos recherches ont donc montré que les méthodes d'enseignement utilisées en Afrique de l'Ouest francophone restent fondamentalement frontales avec un usage excessif de la récitation et de la mémorisation (Lauwerier, 2018).

## 5. DES APPLICATIONS

Malgré cette situation de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest dont les concepts de Paulo Freire nous permettent d'éclairer de manière critique les enjeux, nous observons quelques bribes d'application de la pensée du pédagogue. A noter qu'en Afrique lusophone, et notamment en Guinée Bissau, Paulo Freire a pu lui-même expérimenté ses propres approches, notamment en matière d'alphabétisation (Pereira & Vittoria, 2012 ; Mugarib dans ce même numéro).

### 5.1. L'Approche par compétences

Bon nombre de nos recherches ont porté sur l'Approche par compétences (APC) en Afrique de l'Ouest francophone. Nous souhaitons montrer ici comment d'une certaine manière cette approche en vigueur dans de nombreux pays de la sous-région pourrait s'approcher de l'approche de Freire.

Pour définir l'APC, Roegiers (2008) met en évidence des caractéristiques clés, à savoir « la volonté de traiter d'autres contenus que les savoirs et les savoir-faire, la volonté d'aller au-delà de ces savoirs et ces savoir-faire pris comme une fin en soi, en proposant aux élèves des situations complexes de manière active » (p. 10). Par ailleurs, puisque nous nous intéressons aux enseignant-es, Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007) mettent l'accent sur le fait que le « maître est un médiateur entre l'enfant et la connaissance, celle-ci se construit par évolution de représentations successives, et ne constitue plus l'horizon indépassable de l'apprentissage » (p. 559). Il s'agit donc d'une « rupture avec la réforme précédente de la pédagogie par objectifs pour favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation » (Cros, *et al.*, 2010, p. 7). A la lumière de ces caractéristiques, nous définissons donc l'APC comme l'ensemble des orientations et des mesures prises par les politiques éducatives en Afrique de l'Ouest visant à réformer l'enseignement et l'apprentissage en donnant la primauté à l'activité de l'élève et à des savoirs construits en lien avec son contexte socioculturel. Les réformes basées sur l'APC se traduisent le plus souvent par des paramètres curriculaires, des programmes et des manuels scolaires basés sur une orientation psychopédagogique qui se réclame du socioconstructivisme pour lequel « les savoirs ne s'ingurgitent pas mais se construisent au sein d'interactions sociales » (Cros, *et al.*, 2010, p. 7), notamment par le biais de travaux de groupe.

Cette APC va donc dans le sens d'une remise en cause de l'éducation bancaire dans la mesure où l'enseignant-e devient un-e médiateur/trice. La lecture du monde peut se concrétiser grâce à des savoirs contextualisés. Et la conscientisation sera favorisée puisque les élèves sont au cœur des apprentissages, et ne sont plus passifs/ves dans cette situation :

Quand on forme quelqu'un, c'est pour lui donner les capacités de transformer qualitativement leur milieu. En réalité, l'observation, l'exploitation et la transformation du milieu sont des objectifs fondamentaux du système par les compétences. Les compétences jouent un rôle très important. Voulant dire par-là qu'à la sortie, nous devons former des gens compétents. L'entrée par les compétences qui prend en compte les fondamentaux de la psychopédagogie permettra à l'enfant de transformer le pays. Avant, on était capable de réciter les leçons sans être capable de faire quelque chose. Au Sénégal, on a des grands intellectuels, des grands penseurs, mais qu'est-ce qu'ils ont été capables de faire ? Rien. Pourquoi ? Parce qu'on a formé des techniciens. Avec les compétences, on forme le théoricien qui sera au service du praticien. Cette approche est donc extraordinaire. (Entretien – enseignant-e Sénégal)

Cependant, les défis que nous avons mis en évidence plus haut vont avoir des effets sur la mise en œuvre de cette approche. Par exemple, alors que l'APC valorise les travaux de groupe ou l'apprenant-e au cœur des apprentissages, nous avons constaté que la disposition des petites tables-bancs, les effectifs pléthoriques ou la récitation/mémorisation ne vont pas dans le sens de ce type d'approche. Ce qui fait que dans la plupart des cas, même si l'APC est bien inscrite dans les politiques éducatives, les enseignements-apprentissages ont peu évolué en ce sens.

## 5.2. REFLECT

Un autre exemple d'application de l'œuvre de Freire, plus explicitement encore que l'APC, correspond au *REgenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques (REFLECT)*. Il s'agit d'une approche d'alphabétisation pour adultes. Donc contrairement à l'APC qui est en vigueur dans le système formel, nous la retrouvons surtout dans l'éducation non formelle. Elle est née de la fusion entre la théorie de Paulo Freire et une méthodologie pratique inspirée des techniques d'évaluation rurale participative. Malgré les critiques que nous avons émises dans cet article à l'endroit de la coopération internationale, il est intéressant de noter qu'elle a été impulsée par des ONG progressistes des pays du Nord, et en particulier par l'ONG britannique ActionAid (Archer & Cottingham, 2012).

Trois principes clés caractérisent cette approche :

1. Le dialogue : à la base du co-apprentissage encouragé entre enseignant-e et élèves ;
2. La conscientisation : concept clé de Paulo Freire mentionné plus haut qui consiste donc amener les populations opprimées à prendre conscience de leur situation et à agir ;
3. L'encodage et le décodage : processus dans lequel les apprenant-es décodent et lisent leur univers (Gadio, 2011).

Et cette approche a été effectivement expérimentée en Afrique subsaharienne, y compris dans certains pays d'Afrique de l'Ouest francophone dont le Mali et le Burkina Faso. Par exemple, une ONG locale, Jeunesse et Développement, a accompagné la mise en place de REFLECT dans 40 villages maliens. Chaque village disposait de son propre cercle composé de 30 à 50 personnes avec un-e ou deux facilitateurs/trices. Il s'agissait de traiter des problèmes de développement identifiés par la communauté. C'est le cas avec la dimension « égalité hommes-femmes ». Des échanges ont émergé sur des sujets sensibles tels que la participation des femmes dans les organes de décision, l'excision ou encore la scolarisation des filles. Ainsi, des groupes de femmes se sont constitués autour d'un certain nombre d'activités générant des revenus, parmi lesquelles l'épargne et le crédit, les cultures potagères, la minoterie et des micro-entreprises, dans le but d'augmenter le pouvoir économique des femmes. Ces activités ont fourni aux femmes des ressources financières importantes qui, associées à la discussion et à la réflexion au sein des cercles *REFLECT*, ont contribué à leur accorder un rôle plus important dans le processus de prise de décisions au sein de la famille et de la communauté (Gadio, 2011).

Cependant, tout comme l'APC, un certain nombre de défis viennent entraver l'opérationnalisation et la qualité de cette démarche. Nous restons sur des expériences dans le secteur non formel, c'est-à-dire que cette approche est exclue pour l'instant du système formel dans la région, et n'est donc pas généralisée. Par ailleurs, *REFLECT* connaît les mêmes contraintes que le reste du secteur non formel, parmi elles des budgets limités et des formateurs/trices peu qualifiés-es. Enfin, alors que Paulo Freire envisageait des changements sociaux en profondeur, les projets de cette approche avaient une dimension surtout économique. Ainsi, pour reprendre l'expérience des femmes au Mali, le patriarcat n'était pas tellement remis en cause.

## CONCLUSION

En guise de conclusion, nous souhaitons rappeler que dans cet article, nous avons montré en quoi l'œuvre de Paulo Freire fait sens en Afrique de l'Ouest francophone. Tout comme Nyirenda (1996), nous pensons que des décennies après ses premiers écrits et actions, ceux-ci peuvent encore constituer une réponse pertinente aux défis des sociétés africaines contemporaines. En effet, les concepts clés proposés par le penseur nous permettent d'avoir un cadre d'analyse pertinent pour saisir la situation de l'éducation de base dans la région. A travers les concepts d'opprimé-es, de conscientisation et transformation sociale, de lecture du monde et d'éducation bancaire, nous avons pu mettre en lumière les défis majeurs en Afrique de l'Ouest francophone. Parallèlement, nous avons mis en évidence des possibilités d'application de l'œuvre de Freire dans ce contexte en présentant deux expériences mais tout en notant également leurs limites.

Nous avons mis l'accent dans ce texte sur la scolarisation dans le cadre formel, voire non formel, mais nous nous demandons si l'apport de Freire n'est pas davantage valide dans des expériences d'éducation informelle. Et si tout se jouait en-dehors de l'école ? Des jeunes s'activent plus au sein de leur communauté en vue de la transformer plutôt qu'en classe qui semble éloignée de leur réalité. Evidemment, ce sont souvent des jeunes qui ont bien réussi à l'école telle que décriée par Freire. C'est pour cela que nous ne voulons pas non plus avoir une pensée binaire du type : l'école classique occidentale est contreproductive/l'école inspirée par Freire constitue la panacée. Tout est une question d'adaptation en commençant par lire le monde dans sa langue avec des thématiques du quotidien à même de nous faire prendre conscience d'enjeux sociétaux (nationaux et globaux). En ce sens, l'utilisation de médiums populaires chez les jeunes (smartphones, réseaux sociaux, etc.) peut se révéler une piste pour l'amélioration de la situation de l'éducation de base.

## RÉFÉRENCES

- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J., & Lussier, K. (2011). *Teacher Preparation and Continuing Professional Development in Africa*. Brighton: University of Sussex.
- Archer, D., & Cottingham, S. (2012). *Manuel de conception de Reflect : alphabétisation freirienne régénérée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires*. Québec : International Reflect Network.
- Assié-Lumumba, N. D. T., Cossa, J., & Waghid, Y. (2019). Freire and Africa: A Focus and Impact on Education. In C. A. Torres (Ed.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (pp. 149-166). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E., & Tan, J.-P. (2018). *L'école au service de l'apprentissage en Afrique*. Washington, DC : Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale.
- Bernard, J.-M., Nkengne Nkengne, A. P., & Robert, F. (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités. *International Review of Education*, 53(5-6), 555-575.

- BREDA-UNESCO. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar : BREDA-UNESCO.
- Chekaraou, I., & Goza, N. A. (2013). Teachers Implementing an Educational Policy and Implications for Pupils' (Especially Girls') Access, Performance and Retention. *Journal of International Cooperation in Education*, 15(3), 169-185.
- CONFEMEN (2007). *Evaluation PASEC Sénégal. 2007*. Dakar : CONFEMEN.
- Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., . . . Tehio, V. (2010). Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport final. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>
- Diop, A. (2011). *Politique de recrutement des enseignants non fonctionnaires et qualité de l'éducation de base au Sénégal : quels enseignements vers l'Education Pour Tous (EPT) ?* Dijon : Université de Bourgogne/Université Cheikh Anta Diop.
- Freire, P. (1973). *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris : Editions du Cerf. Toulouse : Erès.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspero.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Erès.
- Gadio, M. (2011). L'approche Reflect et la transformation sociale au Mali. *Revue EAD*, 76 [En ligne]. Repéré à <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-762011>
- GEMR-UNESCO. (2018). Résultats d'apprentissage en lecture selon le niveau de richesse des parents. Repéré à <https://www.education-inequalities.org/>
- GEMR-UNESCO. (2019). Moins de 4 années de scolarisation. Repéré à <https://www.education-inequalities.org/>
- ISU-UNESCO. (2020a). Taux net de scolarisation par niveau d'enseignement. Afrique subsaharienne. Repéré à <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>
- ISU-UNESCO. (2020b). Niger. Repéré à <http://uis.unesco.org/fr/country/ne>
- ISU-UNESCO. (2020c). Sénégal. Repéré à <http://uis.unesco.org/fr/country/sn>
- LARTES-IFAN. (2016). *Jàngandoo 2016*. Dakar : LARTES-IFAN.
- Lauwerier, T. (2013). *L'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone : les cas du Mali et du Sénégal de 1980 à 2010*. Université de Genève.
- Lauwerier, T. (2015). Relevance and basic education in Africa. *Revue Africaine de la Recherche en Education*, 7, 27-41.
- Lauwerier, T. (2016). La contribution des enseignants à la pertinence de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest : le cas du Sénégal. *McGill Journal of Education*, 51(2), 787-806.
- Lauwerier, T. (2017). L'éducation au service du développement. La vision de la Banque mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 8, 43-58.
- Lauwerier, T. (2018). L'identification de facteurs d'amélioration des pratiques enseignantes dans des contextes d'adversité. Le cas du Burkina Faso et du Sénégal. In L. Puren & B. Maurer (Eds.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes* (p. 153-168). Bruxelles : Peter Lang.

- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et Prospective En Éducation UNESCO*, 11. Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232733>
- Lauwerier, T., Bruening, M., & Akkari, A. (2013). La qualité de l'éducation de base au Bénin : la voix des acteurs locaux. *Recherches En Education*, 15, 120-136.
- Manion, C. (2015). Senegal: Trends and Futures. In E. Takyi-Amoako (Ed.), *Education in West Africa* (pp. 421-434). London: Bloomsbury.
- Mesquida, P., Peroza, J., & Akkari, A. (2014). A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. *Educação & Sociedade*, 35(126), 95-110.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA) du Burkina Faso. (2014). *Annuaire statistique de l'éducation nationale 2013-2014*. Ouagadougou : DEP/ MENA.
- Mugrabi, E. (2020). La pédagogie de Freire, les sciences de l'éducation et la coopération internationale en éducation. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 10(1), 39-56.
- Nikiema, N., & Paré Kaboré, A. (2010). Burkina Faso. In B. Maurer (Ed.), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action* (pp. 189-308). Paris : AUF.
- Nyirenda, J. E. (1996). The relevance of Paulo Freire's contributions to education and development in present day Africa. *Africa Media Review*, 10, 1-20.
- PASEC. (2015). PASEC 2014. *Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : CONFEMEN.
- Pereira, A. A., & Vittoria, P. (2012). A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. *Revista Estudos Históricos*, 25(50), 291-311.
- PNUD. (2016). *Rapport sur le développement humain 2016. Le développement humain pour tous*. New York, NY: PNUD.
- Pontefract, C., Bonnet, G., & Vivekanandan, R. (2013). UNESCO's teacher training initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA): A holistic response to the teacher challenge. In J. Kirk, M. Dembélé & S. Baxter (Eds.), *More and better teachers for quality education for all*.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances. Repéré à [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/currcompet\\_africa\\_ibewpci\\_7.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf)
- Salmon, L., & Dramani, L. (2015). Senegal: An Overview. In E. Takyi-Amoako (Ed.), *Education in West Africa* (pp. 407-420). London: Bloomsbury.
- Tikly, L. (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative Education*, 47(1), 1-23.
- Traoré, M. L. (2009). L'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien: historique, défis et perspectives. In B. Brock-Utne, & I. Skattum, *Languages and Education in Africa: a comparative and transdisciplinary analysis* (pp. 155-162). Bristol: Symposium Books Ltd.
- Traoré, I. S., & Lauwerier, T. (2020). Les écoliers sur les sites d'orpaillage au Mali : une des niches de la déperdition scolaire. *Mondes en Développement*, 3(191), 137-151.



## 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).

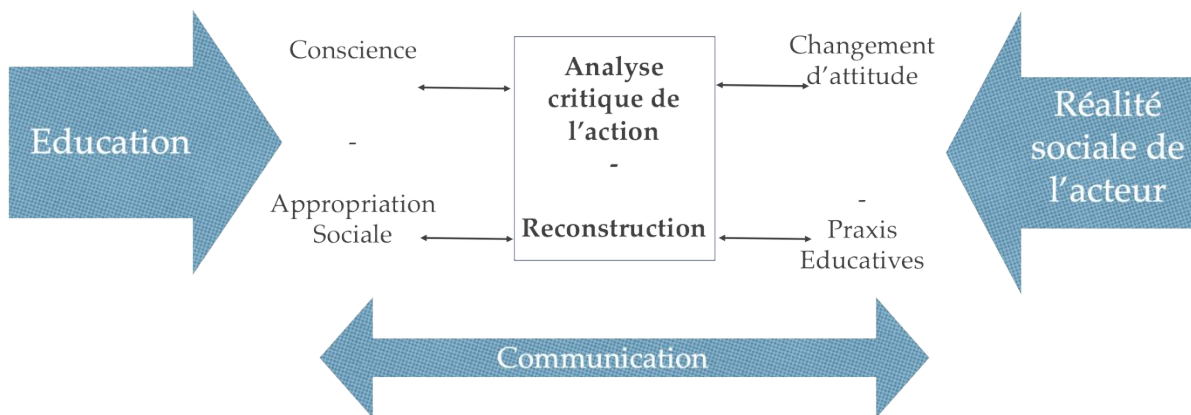
Le point de départ de la transformation des pratiques sociales pour Freire est le côté incomplet et inachevé des êtres humains insérés dans une réalité concrète elle aussi inachevée et donc susceptible de changement. C'est cette incomplétude qui réveille la curiosité des femmes et des hommes.

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**

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

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

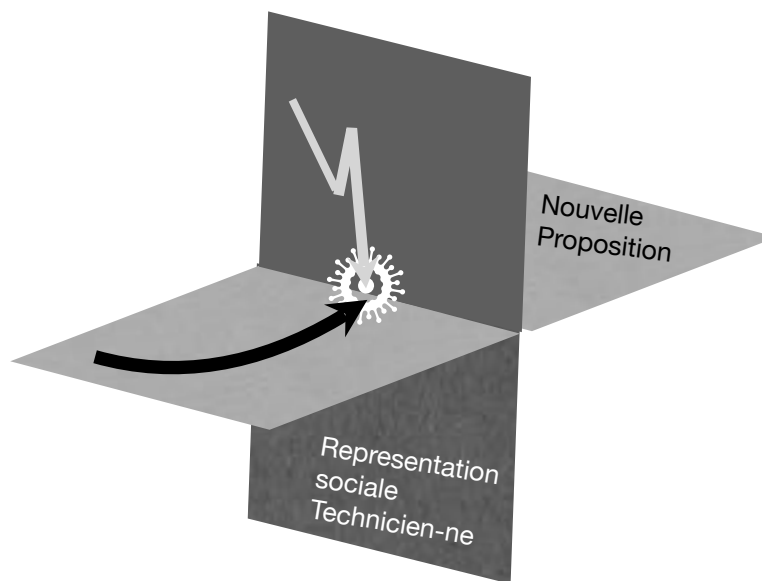
Cette histoire est un des nombreux exemples des résistances et degrés d'acceptation à l'implémentation d'un programme.

**Tableau 3. L'étape d'adaptation**

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

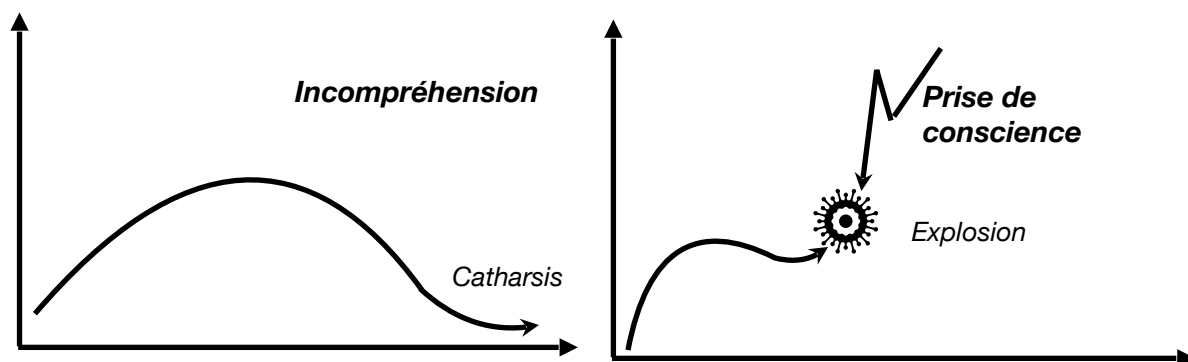
Figure 2. Le processus de transformation des pratiques pédagogique



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<sup>ème</sup> 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**

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

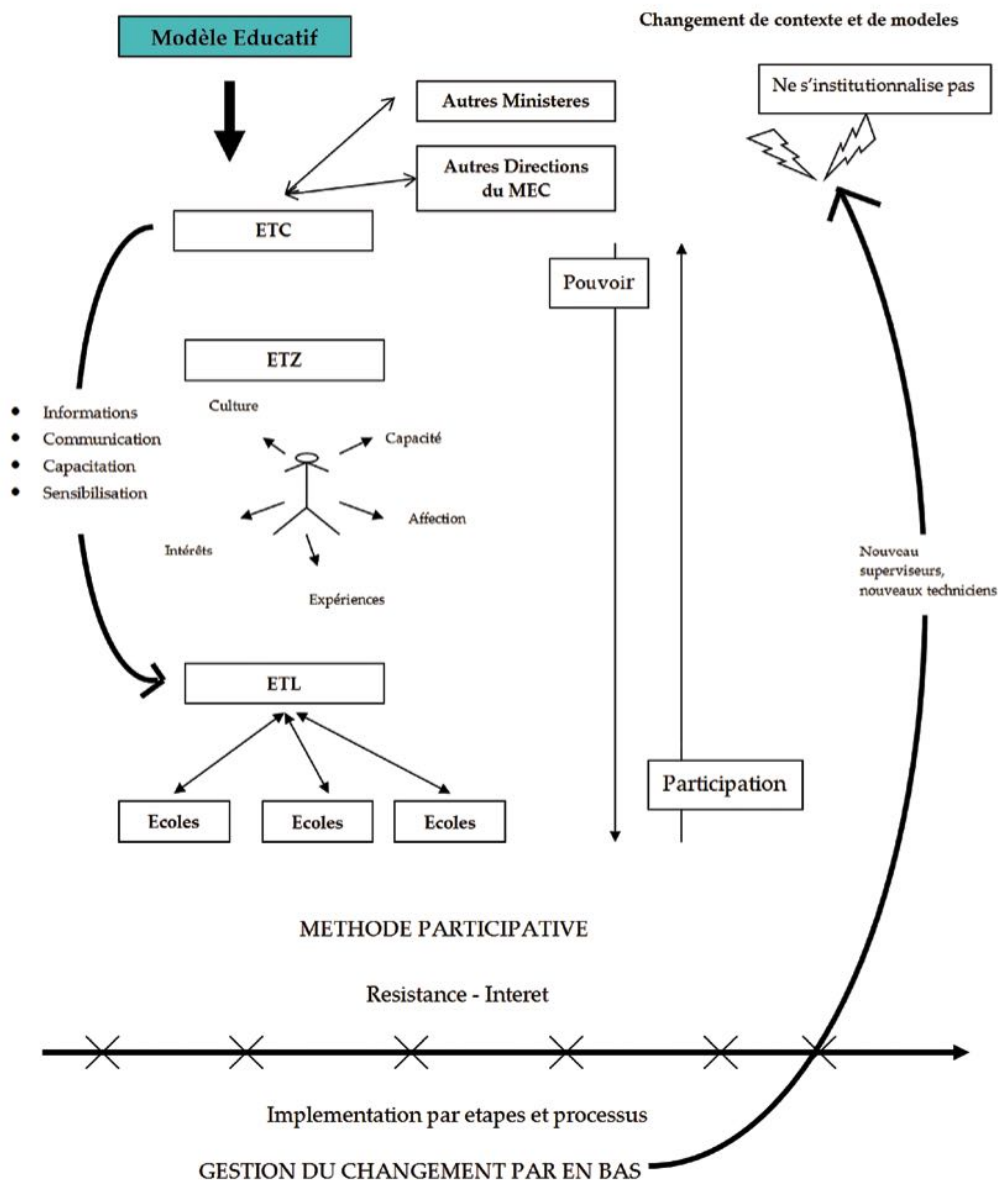
devaient aller former d'autres enseignant-es d'une autre région. Ce récit traduit la résistance administrative face à de nouvelles pratiques.

**Tableau 5. L'étape d'institutionnalisation**

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

	<b>Émergence</b>	<b>Conscientisation</b>	<b>Adaptation</b>	<b>Changement de pratique</b>
	<b>Conte</b>	<b>Discours</b>	<b>Quiproquo</b>	<b>Scénario</b>
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 :

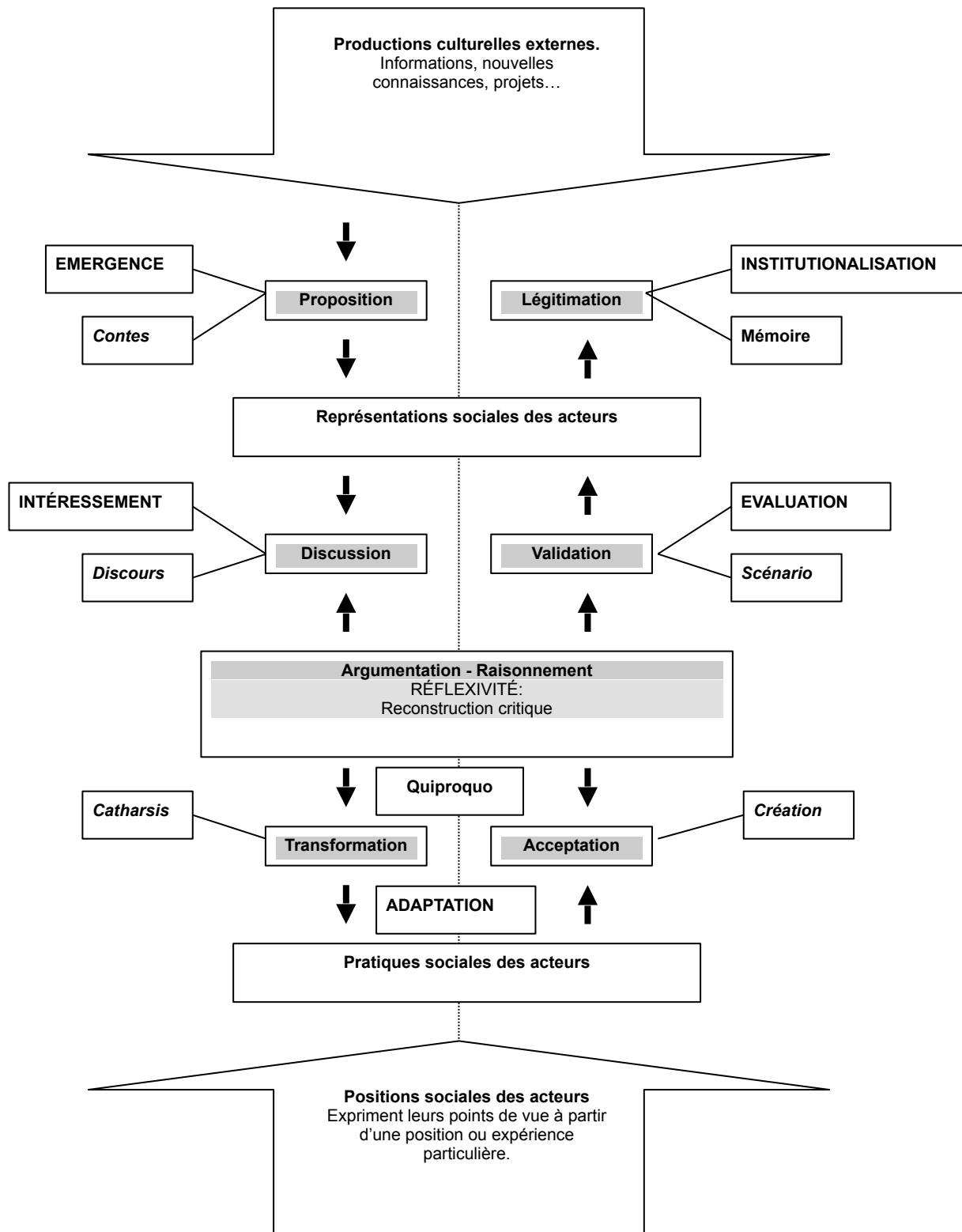
On passe ainsi d'une histoire qui permet de s'identifier, à une histoire qui reflète la compréhension des finalités du programme à la lumière de la culture locale, pour se transformer ensuite en une histoire un peu plus compliquée basée sur de nombreux quiproquos mais dont le dénouement peut permettre 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<sup>ème</sup> 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 :

Deviens « 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.
- Demelenne, 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.

# Operationalising Global Citizenship Education: the Universal Learning Programme

Conrad Hughes, *International School of Geneva*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e370](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e370)

## Abstract

This article describes the Universal learning Programme, an innovative curriculum framework designed by the International School of Geneva's La Grande Boissière campus and UNESCO's International Bureau of Education. The design, scope and reach of the programme operationalises Global Citizenship Education through the development of deep conceptual understanding of relevant domains, the assessment of life-worthy competences and the creation of authentic social impact. It is through this balanced synthesis of learning and innovative task design that all the precepts of Global Citizenship Education are developed and put into concrete practice. The Universal Learning Programme offers educational systems around the world a model that unites theory with research and practice.

## Résumé

Cet article décrit le Programme d'apprentissage universel, un cadre curriculaire innovant conçu par le campus de la Grande Boissière de l'Ecole internationale de Genève et le Bureau international d'éducation de l'UNESCO. La conception, la portée et l'étendue du programme rendent l'éducation à la citoyenneté mondiale opérationnelle grâce au développement d'une compréhension conceptuelle approfondie de domaines pertinents, à l'évaluation des compétences utiles dans la vie courante, et à la création d'un impact social authentique. C'est par cette synthèse équilibrée de l'apprentissage et de la conception novatrice des tâches que tous les préceptes de l'éducation à la citoyenneté mondiale sont développés et mis en pratique. Le programme d'apprentissage universel offre aux systèmes éducatifs du monde entier un modèle qui allie la théorie à la recherche et à la pratique.

## INTRODUCTION

Education for the 21<sup>st</sup> Century is at a critical point in time: disruptive changes in social behaviour, the economy and the environment, alongside rapid technological advancement present national and international education systems with unprecedented, complex problems and opportunities. Since at least the 1970s (Toffler, 1970), economists and political analysts have pointed out that with the advent of globalisation, humans need to be equipped to deal with VUCA (volatility, uncertainty, complexity and ambiguity: Bennis & Nanus, 1985). This affects educational structures too, which need to reflect the societal impact of these disruptive forces.

Recent years have brought even more complexity to the intertwined network of nearly 8 billion humans that is strewn across the planet: impending environmental crises, pandemics, rapidly degenerating political relationships and social movements expressing dismay at economic disparity have created anxiety and confusion at several levels. The recent COVID-19 pandemic has accelerated and augmented the need to review education systems (Hughes, 2020a). At the same time, there are opportunities for social networking, travel and access to quality healthcare, along with statistics indicating more peace worldwide than ever before (Pinker, 2018).

What transcends this disruption and complexity educationally is the question: how well are education systems preparing young people to navigate a globalised world of VUCA? One answer to this question lies in the construct of Global Citizenship Education (GCE).

This article outlines a definition of global citizenship as a construct and then describes how GCE has been operationalised into a school programme. This has been done at the International School of Geneva's La Grande Boissière campus by using the work on global competences by UNESCO's International Bureau of Education (UNESCO-IBE). The programme that has been developed through this work is the Universal Learning Programme (Hughes, 2020b, 2020c).

The aim of this article is not only to describe the development, design and implementation of the programme as an expression of GCE but to inspire readers to consider potential pathways for this programme to affect educational systems in their own contexts across the globe. The research method of this paper is descriptive and therefore does not need as exhaustive a rationale as an empirical paper. Much of the article discusses how the Universal Learning Programme was developed through readings of global citizenship and explains why it referred to UNESCO's models above others.

## **1. GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION**

### ***1.1. Global Citizenship***

Before discussing GCE, what is global citizenship? Settling on a definition is fairly complex as there are several ways of approaching the construct. Akkari & Maleq (2019) describe three types of global citizenship: critical, radical and neoliberal.

The critical approach focusses on the individual as a critical thinker. The amount of information circulating in today's globalised knowledge economy requires critical thinking as a skill needed to examine multiple, often misleading claims. The Coronavirus pandemic, for example, created an "infodemic" against which a critical appreciation of health and safety information became a crucial act of responsible citizenship. Questions of environmental sustainability, social justice and equality are all essential points for reflection and subsequent action in this model. The critical approach emphasises deep thought, action and social transformation (Boni & Calabuig, 2017; Torres, 2009).

The radical approach, explained, for example by Andreotti (2006), is an intensification of the critical approach with a more engaged stance on global issues: “The role of the global citizen is to challenge the hegemony of economic globalization and build solidarity across marginalized groups to fight oppression rather than focusing on building economic relationships across the globe” (Akkari & Maleq, 2019). This type of global citizenship, linked to Marxist, Fanonian and Freirean principles of solidarity for a global class of the oppressed is the type that can be witnessed in radical anti-neoliberal groups fighting for social justice like the Black Lives Matter movement and some grassroots anti-globalisation movements.

Both the critical and the radical definitions of global citizenship point to an outcome of social justice. Reysen & Katzarska-Miller (2013) describe global citizenship as “promoting social justice and sustainability, and a sense of responsibility to act.” (p. 858) in the vein of the organisation Oxfam (2006), that explains that a global citizen should be “outraged by social injustice” (p. 5). These positions imply a responsibility to understanding contemporaneous social matters such as human rights deeply and critically, and a commitment to social impact.

The neoliberal definition of global citizenship, delineated by Aktas, Pitts, Richards and Silova (2017) and Rizvi (2007), focuses on skills “that would enable students to become internationally mobile and readily employable in a variety of cultural and national contexts” (Akkari & Maleq, 2019). The neoliberal global citizen is part of the “transnational mobility of knowledge and skills with the goal of linking global citizenship directly to global economic participation” (Shultz, 2007, p. 252). What could be described as the neoliberal global model is articulated in the Organisation of Economic Development (OECD, 2020), the World Bank (2017) and the World Economic Forum (2020). These organisations are referred to in much 21st century Skills curriculum design as education boards seek to ensure that school systems are as relevant as possible to the needs of the work place.

These visions of global citizenship point in different directions: criticality, social justice and neoliberalism (essentially, skills for a globalised work forum). When turning to GCE, the question is, which model to use for the educational development of young people growing up in the challenging VUCA climate of today's world?

## **1.2. GCE in Schools**

The idea of the global citizen is frequently integrated into the mission and hidden curriculum of schools but will rarely find itself operationalised in school syllabi or assessments:

Global education is rarely found in the formal school curriculum as a separate school subject or learning area. Invariably it is integrated, where it is taught at all, into a subject/learning area such as Studies of Society or Social Studies or a similar school subject. Learning to be a global citizen through a subject that might be called global citizenship is even less likely to be located as a separate subject or learning area within the school curriculum. (Print, 2015, p. 187)



Recommendations on the concrete implementation of GCE in the classroom have been elaborated by numerous organisations, notably the Organising Bureau of European Schools Students Union (OBESSU, 2019); High Resolves (2020) and the province of Alberta Canada (Marope, Griffin & Gallagher, 2018a, p. 51).

What these groups point to, essentially, is that GCE relies on innovative pedagogies, an international dimension to the curriculum, teacher training, cross-disciplinary approaches and the development of competences (OBESSU, 2019). While some of these definitions and programmes are essentially based on a normative, moral social vision, others are more focussed on skills for the marketplace.

### **1.3. GCE and International Schools**

International Schools clearly have a close relationship with global citizenship since, traditionally, they were designed to educate children from diverse backgrounds who would travel the world and needed internationally recognised school certification. More recently, however, many international school students are based locally but are enrolled into such schools for their English medium instruction and future access to a globalised workplace. The Council of International Schools (CIS), an accrediting agency that works with more than 1300 institutions around the world, provides “services [...] to inspire the development of global citizens” (CIS, 2020). There are some examples in international education models that are clear efforts to operationalise the construct of GCE: one is the skills-based “Global Perspectives” course run by Cambridge Assessment International Education, which focusses on developing “outstanding transferable skills, including critical thinking, research and collaboration” (Cambridge, 2020). Another is the International Baccalaureate’s learner profile: a set of qualities that individuals are expected to embrace when going through an international Baccalaureate education: learners should be “Inquirers; Knowledgeable; Thinkers; Communicators; Principled; Open-minded; Caring; Risk-takers; Balanced; Reflective” (IB, 2020).

Dvir, Shields and Yimini (2018), in screening a number of mission statements of International Schools, suggest three type of GCE: “Globally acknowledged quality, moral global citizenship, and neoliberal global citizenship”. The former describes skills and attitudes recognised by frameworks, institutions and consortia such as the OECD (2020), the Partnership for 21st Century Learning (Education Reimagined, 2020) or the Centre for Curriculum Redesign (CCR, 2020) as essential for the 21st Century (for example, communication skills, agency, critical thinking and collaboration). These are what could be described as futureproof or future-ready life skills.

The second definition relates to values that have been described as necessary for the betterment of humanity and planetary renewal. These can be found in the ethical statements on global citizenship by academics such as Kwame Anthony Appiah (2005), who elaborates a universal moral code, Martha Nussbaum (2002), who argues for a humanities-based liberal society and Amartya Sen (2005), whose “capabilities approach” to econometrics has argued that social purpose should be considered less in the vein of strictly material parameters and

more in terms of expressions of humanity such as happiness, engagement and the flourishing of youth. This broad definition of the global citizen goes back to Diogenes' principle of the *Kosmopolites*: an individual capable of seeing universal strains of being and meaning across cultural difference. The idea of the moral world citizen who sees commonality between cultures and is able to look beyond differences is emblematised in the liberal tradition with its strong reliance on a liberal arts education and the valuing of universal human rights.

The final definition of GCE in international schools, the neoliberal approach, is primarily concerned with market skills necessary for a privatised, monopoly-controlled, corporate world (Chapman, Ruiz-Chapman & Eglin, 2018; Foster, 2015; Freire, 1970). In this definition, subjects such as the sciences and economics are particularly important as is English as a global language for trade, the idea being the primary function of schools is to prepare access to global trade.

Indeed, one might argue that these three types of GCE, are somewhat incompatible with one another ethically and ontologically. Studies in international education have shown, consistently, that there is a tension between the administrative function of these schools, preparing young people for a neoliberal work place, and the normative function, which speaks to human rights, liberal values and planetary sustainability (Hill, 2016; Hughes, 2009).

Dvir, Shields & Yimini's categories are slightly different to the three categories of global citizenship that Akkari & Maleq (2019) propose since future-proof 21<sup>st</sup> Century skills are not considered part of a neoliberal project. This suggests that when the theory of global citizenship is operationalised in school programme-run GCE, softer and less divisive language is used to describe the development of 21<sup>st</sup> Century skills even though, according to Akkari & Maleq, such development is still part of the neoliberal project to contribute to a globalised, deregulated economy. By referring to 21<sup>st</sup> Century skill development as "globally acknowledged quality", international schools present a model that is more euphemistic in tone<sup>1</sup>.

#### **1.4. GCE according to UNESCO**

UNESCO's position on GCE builds a synthesis of the three schools of global citizenship delineated by Akkari & Maleq (2019) and Dvir, Shields & Yimini (2018): it is an effort to provide a framework that addresses the collective and public needs of today's globalised societies whilst incorporating elements of criticality, social action and skills for the workplace in industry 4.0. It is a

---

<sup>1</sup> Ethics (research about, discussion of, and action related to issues of principle of personal, local, and global importance); Diversity (the understanding of and respect for the similarities and differences of a range of individuals and peoples); Global Issues (the understanding of multiple perspectives of local and global events and issues); Communication (the development of fluency in multiple languages, including mother tongues, used to communicate within and across cultures); Service (the development of the understandings, skills and dispositions to serve the local and global community through engagement in meaningful service learning); Leadership (the acquisition and refinement of the skills of leading and following within different cultural contexts) and Sustainable Lifestyle (a personal commitment to a lifestyle which supports local and global sustainability displayed through example and advocacy) (CIS, 2020).

Framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need for securing a world which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable [and it moves] beyond the development of knowledge and cognitive skills to build values, soft skills and attitudes among learners that can facilitate international cooperation and promote social transformation. (UNESCO, 2014, p. 9)

GCE takes effect at different levels or dimensions:

Global citizenship education has three conceptual dimensions. The cognitive dimension concerns the learners' acquisition of knowledge, understanding and critical thinking. The socio-emotional dimension relates to the learners' sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, empathy, solidarity and respect for differences and diversity. The behavioural dimension expects the learners to act responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world. (UNESCO ASPnet, 2020)

From the Education for All summits in Jomtien (1990), Dakar (2000), the Global Education First initiative in 2012 to the Incheon Declaration in 2015, which set out a global education agenda for 2030 and Sustainable Development Goal 4, global citizenship education has been developed by think tanks and formal discussions at UNESCO to arrive at the following three dimensions:

- 1) Global, meaning that GCE should focus on issues that humanity is facing at a global scale that are so vast and interconnected that they cannot be solved at a national level. These include themes such as “human rights, equality, migration, climate change, nuclear threat [and] digitisation (UNESCO, 2019, p. 5).
- 2) Citizenship, meaning that GCE should focus on developing individuals' sensitivity to inclusion, participation and action in society at “local, regional, national, supranational and global” levels (p. 5).
- 3) Education that “develops not just knowledge but skills, capabilities, critical thinking and self-management in formal and informal fields” (p. 5).

UNESCO's vision of GCE allows, therefore for the various interpretations of what it means to be a global citizen to be actualised in a single coherent vision. Rather than face a polarised situation with characterisations of social justice on the one side and neoliberalism on the other, the UNESCO positions allows schools to combine both these efforts in a harmonious continuity in which ethics, social responsibility and skill are developed. I will show shortly how this multi-faceted, synthetic definition of GCE has influenced the design of the Universal Learning Programme.

The question is, to what extent the ideals of GCE are making their way into the classrooms of schools around the world in concrete ways? Are there clear expressions of global citizenship education in practice that can be referenced?

## **2. COMPETENCES FOR THE 21ST CENTURY**

One of the most compelling visions for the operationalisation of GCE is the work of UNESCO-IBE on curriculum and, more specifically, competences. Marope, Griffin and Gallagher's flagship 2018 paper, *Future Competences and the Future of Curriculum: A Global Reference for Curricula Transformation*, after detailed collaboration with thought leaders, curriculum experts, 150 UNESCO members states and research hubs, makes the following fundamental points:

- The worldwide plethora of initiatives and statements on GCE and skills for the 21st Century has led to some confusion and overlap, creating the need for a coherent, clear model of the skills and types of knowledge that school should be developing for the 21st Century.
- More precisely, what is needed is an understanding of the competences needed for the present and the future of individuals, groups and societies. A competence is more than a skill, it is a unity of skills, knowledge and attitude. Effectively, the type of competences that schools should be developing needs to be articulated powerfully.

These competences need to be understood in a contextual matrix where the interplay between constituent entry points (in other words, the human and social input into the educational system) are sequenced against competence development to show the impact on societies that such a model might have at the outcome phase. Put in other terms, there is a need for educational approaches to be articulated along a representation of school entry, competence development while at school, and the social impact such an education might make socially and environmentally when learners leave school and enter wider circles of human activity.

## **2.1. Phases of the competence model**

UNESCO-IBE's model, therefore, coordinates the following three entities:

### **2.1.1. Phase One (constituent elements)**

Schools need to be aware of the baseline constituent elements that enter the curriculum experience before learning and teaching start. These indicate the readiness, social context, self-belief, access to elaborate code and cultural literacy and infrastructural environment that students bring with them into a school. The constituent elements are: information, data, technology, knowledge, skills, values and attitudes (Marope, Griffin & Gallagher, 2018a). This suggests that, just as good pedagogic practice would dictate in any learning pathway, before schools consider GCE, detailed understanding of who learners are, what they can do, what they believe and the access they have to resources needs to be established.

### **2.1.2. Phase Two (the teaching and learning of competences)**

UNESCO-IBE has established seven global competences (described as macro competences) that are stable, future-proof and life-worthy. These seven competences will not change with time since they encompass the set of skills, knowledge and attitudes that learners need to appropriate today and tomorrow. Incorporated in each of these global or macro competences are micro competences. These are contextual, fluid and adaptable, expressing a more dynamic on-the-ground operationalisation of the global competences that is sensitive to time, place and

needs. The global competences with the corresponding micro competences in question, are the following:

- Lifelong learning: learning how to learn, curiosity, creativity, critical thinking, communication skills, problem solving, reflection and innovation.
- Self-agency: initiative, drive/motivation, endurance/grit/resilience, responsibility, entrepreneurship, accountability, self-management, exercising rights and responsibilities, self-value.
- Interactively using diverse tools and resources: impactful and efficient use of resources, responsible consumption, interfacing with tools.
- Interacting with others: teamwork, collaboration, negotiation, leadership, followership, conflict management, respect for others.
- Interacting with the world: balancing rights with responsibilities, balancing freedom with respect, balancing power with restraint, being local and global, environmental custodianship, global awareness.
- Multi-literateness: reading and writing, numeracy, digital literacy, data literacy, technological literacy, coding, media literacy, financial literacy, cultural literacy, health literacy.
- Transdisciplinarity: mastery within and across STEM (sciences, technology, engineering, and mathematics), the arts, the humanities, social sciences, religions, languages and vocations.

By developing these competences, schools address all the curricular ambitions of GCE including the various definitions of GCE that collectively cover a series of different skills, attitudes and types of knowledge. The UNESCO-IBE competence framework moves further than GCE education into areas of personal and collective wellness, mastery and character development.

### ***2.1.3. Phase Three (creating individual, collective and public goods)***

As I have argued in this article, a challenge for GCE and all educational movements based on normative principles, is ensuring that words translate into action and that there are concrete iterations of how exactly the rhetoric is operationalised on the ground.

Social impact should be something that happens after the formal educational experience, when the accrued experience, tools, knowledge, values and skills are put into action, but social impact should also be encouraged at school level, meaning that actions by learners as part of their school learning can and should have some social impact.

This implies task design, assessments, projects and cultural events that ensure that learners are living out the mission of GCE. UNESCO-IBE's framework describes the social and environmental impact of a competence-based education as a series of "goods". More precisely, these are personal, collective and public goods, meaning that the impact of the educational experience can be charted not just as social impact in general but at the specific levels of an individual's good (wellness, character, proficiency, raised ability), collective good (the impact of

the educational experience on those around the learner who will benefit from service learning, outreach, the cascading of knowledge and so on) and public good, meaning the impact this educational experience will have on public institutions, government, national and supranational organisations.

The areas of individual, collective and public good that are described in the model are listed below. Note that the benefits are cumulative and not exclusive, meaning that the impact on the individual automatically affects groups and public good, therefore radiating outwards to larger groups:

- Individual Goods (meaning the impact of the educational experience on the individual learner): basic and functional literacies, awareness, adaptability, agility, relevance and currency of knowledge and skills learnt, empowerment, quality of life, fulfilment, productivity, spirit of innovation, a sustainable lifestyle, global citizenship convictions.
- Collective Goods (meaning the impact of the educational experience on groups of people either directly or indirectly): the flourishing of domain specialists, learning organizations and learning societies, efficiency, social cohesion, equity and inclusion, productivity, growth, human capital, enhanced service delivery, social justice, healthy competitiveness, global citizenship actions and partnerships.
- Public Goods (meaning the impact on the educational experience on society at large at state, macro and inter-state levels): Democracy, good governance, citizenship, justice, global peace & reconciliation, safety, security, literate societies and functioning political and multilateral global citizenship. (Marope, Griffin & Gallagher, 2018a, p. 37)

### **3. THE DESIGN OF THE UNIVERSAL LEARNING PROGRAMME**

The International School of Geneva's La Grande Boissière campus (ECOLINT-LGB) and UNESCO-IBE entered into a formal relationship in 2018. The genesis of the project was the earlier work done by the International School of Geneva and UNESCO-IBE on guiding principles for learning in the 21<sup>st</sup> Century (Hughes & Acedo, 2017).

The idea was to operationalise the work expressed in UNESCO's work and to design a curriculum that would be a concrete active instantiation of GCE. From the outset and throughout the project, collaboration took place in the form of professional development, planning meetings and group work on curriculum design between the school's faculty and education experts. GCE requires collaboration between teachers on the ground and research experts.

Experts from various institutions collaborated on the design of this curriculum: the Education University of Hong Kong; the University of Geneva; the University of Durham; the University of Laval; the University of Ottawa; the Mindbridge Foundation; the Centre for Curriculum Redesign, the OECD; Pepperdine University; New South Wales Department of Education and the University of Toulouse. Some of the prominent academics who contributed to the design of the programme included ex education director for the OECD, Barry McGaw, Pepperdine's Eric

Hamilton, UNESCO-IBE's Mmantsetsa Marope, the University of Geneva's Abdeljalil Akkari, the University of Durham's Ray Land and the Centre for Curriculum Redesign's Charles Fadel.

After much discussion between members of all the communities involved, we decided to call the programme the Universal Learning Programme. The word “universal” was chosen because it suggests the transcendental values associated with global citizenship such as universal human rights and sensibilities but also because “universal” connotes overarching educational questions that transcend not only geographic barriers, but time too. Indeed, the premise of the programme from its inception was for it to be robust enough to remain relevant not only across countries, but through time too.

Faculty members were involved in the design of the programme logo (a spiral following the Fibonacci sequence, starting from the barely perceptible constituent elements through to an olive branch at the end of the visual, representing social impact) as well as project, unit planner and assessment structure. A Universal Learning Programme Strategy Group was put in place made up of students, teachers, parents and partners to discuss programme development, communications and effectiveness. Universal Learning Programme Coordinators were appointed, as well as a Social Impact Coordinator, to ensure that the programme would be well anchored on the campus of La Grande Boissière. Continual discussion and development with experts took place throughout the development of the programme and UNESCO-IBE audited the programme after one year of implementation.

One of the challenges that schools face is how to introduce curriculum innovation in such a way that programme evolution is meaningful, integrative and not merely additive. Furthermore, it needs to be endorsed by all stakeholders and schools, like most organisations, are inherently change resistant. There is much literature on the difficulties of change management to which one can refer (Fullan, 2008; Hargreaves, 2009; Hughes, 2018 for example). The approach taken at La Grande Boissière was to offer a strong vision and clear three-year plan, a relatively steep change curve over a limited period of concentrated training and structural implementation followed by a more stable period of consolidation. This is known as the “dream, leap climb, fight, arrive” strategy (see Duarte & Sanchez, 2016).

An important point to emphasise in the early inception of the programme was that much of what was being expressed was an articulation of what the International School of Geneva had been doing since its creation in 1924 as the world's first international school. The Universal Learning Programme is an effort to unite some of the best practices in international education with contemporary and forward-looking research on education. The concept of GCE runs through these streams that meet in the Universal Learning Programme's history, structure and ambitions. Therefore, the message to collaborators was that this was not something entirely new but a confluence of well-established classroom practices and innovative strategies. development.

### **3.1. The philosophy and pedagogy of the Universal Learning Programme**

The Universal Learning Programme is designed as a framework that is compatible with international and national systems: it is a philosophy of education and a set of principles that can be adapted and adopted in numerous ways. This is important because GCE should not be a standardised straight jacket but must make some allowance for cultural and contextual pressures. The vision of the Universal Learning Programme is for it to be integrated into multiple school systems across the globe, irrespective of infrastructure, resources, language of instruction or national system requirements.

This much said, the programme follows three fundamental steps that must be respected for schools to incorporate the Universal Learning Programme approach: establishing deep understanding, developing competences, and creating social impact.

### **3.2. Deep Understanding**

First, all learning must be predicated on deep understanding. GCE implies facing deep global challenges, therefore, the primary strength that learners will need to take to these challenges is domain knowledge, nuanced conceptual understanding, knowledge of self and, therefore, the ability to transfer and apply that knowledge in the service of effective problem solving. The importance of knowledge, conceptual understanding and critical thinking has been articulated in previously mentioned definitions of GCE (for example, UNESCO ASPnet, 2020).

The recent Coronavirus outbreak, a global challenge, required knowledge-based responses on effective personal hygiene in order to contain the spread of the virus, a conceptual understanding of the manner in which the virus was spreading and critical analysis of sources of information. To give another example, in order to address challenges countries face around migration, a deep conceptual and substantiated understanding of the causes and effects of migration is needed from domain specific levels (economics, human geography, history) but also at a transdisciplinary level (concepts of diplomacy, reciprocity, human rights and sustainability for example). In an age of web-based confirmation bias, scurrilous sources of information, spin doctors and band wagons, deep understanding is more important than ever.

It is particularly important to emphasise knowledge and understanding as there are voices in educational discussions that downplay knowledge and information as something that can be readily accessed on the world wide web, and that therefore, it is less important to have a strong body of knowledge at one's disposal than it was in previous decades. The Universal Learning Programme approach is that knowledge is central since it is information stored in long term memory that will be used in any problem solving episode and rigorous studies in cognitive psychology have shown that well stored schemata of information are necessary for any applied or higher order thinking tasks (creativity, critical thinking, analysis, synthesis and so on) (Pellegrino, Chudowski & Glaser, 2001; Sutton Trust, 2014; Sweller, Clark & Kirschner, 2010).

The Universal Learning approach to deep understanding is based on the research of Land, Cousin, Meyer and Davies (2005) on thresholds and McKenzie, *et al.* (2013) on schemas. For



knowledge and skills to be mastered, they need to be configured in schemas (concepts, stories or big ideas) that can be easily stored and retrieved. This requires mastery teaching (see Elliot Major & Higgins, 2019). The Universal Learning Programme has designed specific teaching tools to anchor deep understanding: knowledge pyramids and skills, processes and strategies pyramids (Hughes, 2020a) that take learners from facts and skills through concepts to formulate the conclusion of their learning in “Universal Understandings”, which are powerful headlines that synthesise learning in definitional statements. These are similar to Wiggins and McTighe’s “enduring understandings” (2005). Examples of universal understandings from Universal Learning Programme units include the following:

- The significance of a Revolution depends upon the perspective taken (history unit on revolutions);
- The brain and nervous system underlie all human behaviour (biology unit on neuroscience);
- Some relationships display aperiodic behaviours and never end (mathematics unit on trigonometry).

Similarly, learners look at the domains they are learning about through “Universal Questions”. These are broad, transdisciplinary questions that promote deep thinking and allow for a philosophical appreciation of subject matter. Universal Questions are generated by staff and students and are used in presentations, assemblies, as lenses for reflections during field trips and as in-class discussion points. Examples of Universal Questions include:

- What makes something meaningful?
- What does it mean to be human?
- What makes something beautiful?
- Can peace ever be bad?

### **3.3. Developing competences**

As various frameworks have stipulated, GCE must go further than knowledge alone into the area of competence development. Therefore, the Universal Learning Programme ensures that learners are educated in such a way that competences are nurtured and valued clearly. Every subject is assessed not only against narrow academic criteria but more expansive lifeworthy competences as described earlier in this paper.

For example, students studying philosophy are assessed on accountability (in other words, the extent to which they can stand by an opinion and “own” it); students studying physics are assessed on their teamwork in experimental work; students studying mathematics are assessed on their initiative (the extent to which they grapple with mathematical learning actively and with a sense of intrinsic motivation) while students studying history are assessed on their self-management (metacognitive development, readiness, preparation for tasks and so on).

Competences are assessed in a number of different ways: through an app the school has developed, in formal assessments, through peer-to-peer assessment, self-assessment, formally and informally. By doing this, Universal Learning Programme assessments send out the message that developing these competences is important for life but also that they can be

appreciated in several ways as they are contingent on context, cultural specificities and localisation.

The plethora of competences in the UNESCO-IBE model have been synthesised in four core areas, each with a guiding question. These are the cardinal points of the programme; they sum up the essential areas of human development that GCE should be nurturing:

- Character (who am I?), incorporating the global competence of lifelong learning;
- Passion (what is my purpose?), incorporating the global competence of self-agency;
- Mastery (how can I go further?), incorporating the global competences of multi-literateness and trans-disciplinarity;
- Collaboration (how can we work together?), incorporating the global competences of interactively using diverse tools and resources, interacting with others and interacting with the world.

### **3.4. Creating social impact**

Approaching issues with deep conceptual knowledge and understanding and nurturing competences in the application of that knowledge must lead to some meaningful impact on self, others and the world. It is at this vital participatory and active dimension of the educational experience that the deep meaning of citizenship rings true, for without action at the end of a learning voyage, the journey remains abstract and theoretical, without substance and engagement. The Universal Learning Programme places learners in situations where they can impact the world around them positively through a series of projects.

A character project in which learners set themselves personal challenges and use the Philosophy for Children method (see Trickey & Topping, 2004) to deepen their understanding of character and ethics. This project develops a sense of self and values.

A passion project is which learners identify their personal passions (these can be outside of the formal curriculum), work in groups so as to coordinate these passions in a project designed so that the outcome that has some positive social impact and make sure that the project outcome is linked in some way to one of the Sustainable Development Goals. This project develops entrepreneurship and collective goods impact.

A mastery project whereby students appreciate and analyse the social impact of domains of human activity. For example, students answer Universal Questions on the social impact of scientific innovations and discoveries in science classes and run statistical analyses of the correlations between various facets of human activity in mathematics, looking at the relationship between Gross Domestic Product and happiness, employment and education and other correlations. The Mastery project enhances a domain-specific and transdisciplinary appreciation of how research, academia and various fields of study can impact society positively.

A social impact project that runs through the school based on service learning whereby every learner is involved in community service. Learning outcomes are logged by students in reflections that draw out thinking on the meaning and purpose of service actions. These instances of social impact anchor the Universal Learning Programme in active, participatory learning that not only habituates individuals and groups to contribute to the world around them once they have graduated, in the manner that citizens should by definition throughout their lives, but allows for in-school and in-the-present participation in current events and issues of global importance such as sustainability and inclusion. The Universal learning Programme's approach is to look at GCE as a living reality.

## **CONCLUSION**

Curriculum is much more than a list of items to be studied, it is an entire system that, ultimately, impacts the world. UNESCO-IBE's position on curriculum is that it should be reconceptualised along the following key dimensions:

- The first operational tool for ensuring the sustained development relevance of education and learning systems;
- A catalyst for innovation, disruption, and social transformation;
- A force for social equity, justice, cohesion, stability, and peace;
- An integrative core of education systems;
- An enabler of lifelong learning;
- A determinant of the quality of education and learning;
- A determinant of key cost drivers of education and learning systems;
- A lifelong learning system in its own right. (Marope, Griffin, Gallagher, 2018b, p. 10)

Operationalising Global Citizenship Education requires a curriculum framework that is balanced and innovative, visionary and practicable, competence-based and research-informed. The Universal Learning Programme is a unique expression of these qualities in a K-10 school approach that has been designed not only to serve the learners of the International School of Geneva, but learners across the world by giving them access to a high quality experience that addresses GCE in concrete ways.

The dream is to establish a network of Universal Learning Programme schools that will unite forces and approaches across contexts, cultures and levels of access to ensure that as many young people as possible are educated to think deeply and act impactfully as current and future global citizens. Currently, international teacher training is being developed to allow for many other schools to join a group of institutions committed to the tenets of the Universal Learning Programme to operationalize GCE across frontiers for a more peaceful, equitable and sustainable world.

## REFERENCES

- Acedo, C., & Hughes, C. (2014). Principles for learning and competences in the 21st-century curriculum. *Prospects*, 44(4), 503-525.
- Akkari, A., & Maleq, K. (2019). Global Citizenship: Buzzword or New Instrument for Educational Change? *Europe's Journal of Psychology*, 15(2), 176-182.
- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C., & Silova, I. (2017). Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of higher education programs and curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65-80.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Appiah, K. A. (2005). *The Ethics of Identity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Row.
- Boni, A., & Calabuig, C. (2017). Education for global citizenship at universities: Potentialities of formal and informal learning spaces to foster cosmopolitanism. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38.
- Cambridge. (2020). Cambridge Global Perspectives. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-global-perspectives/>
- Chapman, D. D., Ruiz-Chapman, T., & Eglin, P. (2018). Global Citizenship as Neoliberal Propaganda: A Political-Economic and Postcolonial Critique. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, 29. Retrieved from <http://www.alternateroutes.ca/index.php/article/view/22450>
- CCR. (2020). Centre for Curriculum redesign. Retrieved from <https://curriculumredesign.org/>
- CIS. (2020). Global Citizenship. Retrieved from <https://www.cois.org/about-cis/global-citizenship>
- Duarte, N., & Sanchez, P. (2016). *Illuminate*. New York: Portfolio/Penguin.
- Dvir, Y., Shields, R., & Yemini, M. (2018). Three faces of global citizenship education: IB Schools' self-representations in four local contexts. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 455-475.
- Education Reimagined. (2020). Partnership for 2021st Century Learning. Retrieved from <https://education-reimagined.org/resources/partnership-for-21st-century-learning/>
- Elliot Major, L., & Higgins, S. (2019). *What Works? Research and Evidence for Successful Teaching*. London: Bloomsbury.
- Foster, J. B. (2015). The new imperialism of globalized monopoly finance capital: An introduction. *Monthly Review*, 67(3), 1-22.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks: Corwin.
- High Resolves. (2020). Citizenship Education. Retrieved from <https://highresolves.org/>
- Hill, I. (2016). What is an International School? *The International Schools Journal*, 35(2), 35-40.

- Hughes, C. (2009). International education and the International Baccalaureate Diploma Programme: A view from the perspective of postcolonial thought. *Journal of Research in International Education*, 8(2), 123-141.
- Hughes, C. (2020a). *Some implications of COVID-19 for remote learning and the future of schooling*. Geneva: IBE-UNESCO.
- Hughes, C. (2020b). *The Universal Learning Programme: educating future-ready citizens*. Geneva: IBE-UNESCO.
- Hughes, C. (2020c). *The Universal Learning Programme: Transforming education for individual, collective and public good*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Hughes, C., & Acedo, C. (2017). *Guiding Principles for Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Geneva: IBE-UNESCO & International Academy of Education.
- Hughes, D. (2018). *The Barcelona Way: Unlocking the DNA of a Winning Culture*. Croydon: Macmillan.
- IB. (2020). The Learner Profile. Retrieved from <https://www.ibo.org/benefits/learner-profile/>
- Land, R., Cousin, G., Meyer, J. H. F., & Davies, P. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge: implications for course design and evaluation. In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning Diversity and Inclusivity* (pp. 53-64). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2018a). *Future Competences and the Future of Curriculum: A Global Reference for Curricula Transformation*. Geneva: IBE-UNESCO.
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2018b). *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century A Global Paradigm Shift*. Geneva: IBE-UNESCO.
- McKenzie, S., Robinson, N.S.T.M., Herrera, L., Churchill, J.C., & Eichenbaum, H. (2013). Learning Causes Reorganization of Neuronal Firing Patterns to Represent Related Experiences within a Hippocampal Schema. *Journal of Neuroscience*, 33(25), 10243-10256.
- Nussbaum, M. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303.
- OBESSU. (2019). School Students' Guidelines on Global Citizenship Education. Retrieved from [https://www.obessu.org/site/assets/files/2614/school\\_students\\_guidelines\\_on\\_global\\_citizenship\\_education\\_-\\_approved\\_ga\\_2019.pdf](https://www.obessu.org/site/assets/files/2614/school_students_guidelines_on_global_citizenship_education_-_approved_ga_2019.pdf)
- OECD. (2020). OECD Future of Education and Skills 2030. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Oxfam. (2006). Education for Global Citizenship: A Guide for Schools. Retrieved from <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism and Progress*. New York: Viking.
- Print M. (2015). A Global Citizenship Perspective through a School Curriculum. In R. Reynolds, et al. (Eds.), *Contesting and Constructing International Perspectives in Global Education* (pp. 187-198). Rotterdam: Sense Publishers.
- Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 43, 858-870.

- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53, 248-258.
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-66.
- Sutton Trust. (2014). What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research. Retrieved from [suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf](https://suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf).
- Sweller, J., Clark, R., & Kirschner, P. A. (2010). Teaching general problem-solving skills is not a substitute for, or a viable addition to, teaching mathematics. *Notices of the American Mathematical Society*, 57, 1303-1304.
- Swiss Commission for UNESCO. (2019). Global Citizenship Education: Actively engaged citizenship through political education with a global perspective in non-formal and informal fields. Retrieved from [https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2019/06/GCED\\_A5\\_EN.pdf](https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2019/06/GCED_A5_EN.pdf)
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House.
- Torres, C. A. (2009). Globalization, education, and citizenship: Solidarity vs markets? In C. A. Torres, *Globalization and education: Collected essays on class, race, gender, and the state* (pp. 114-130). New York, NY: Teachers College Press.
- Trickey, S., & Topping, K.J. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21<sup>st</sup> Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO ASPnet. (2020). The ABCs of Global Citizenship Education. Retrieved from <https://aspnet.unesco.org/en-us/Documents/The%20ABCs.pdf>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- World Bank. (2017). Skills Development. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/topic/skillsdevelopment>
- World Economic Forum. (WEF). (2020). Skills for Your Future. Retrieved from <https://www.weforum.org/focus/skills-for-your-future>