



De quoi Paulo Freire est-il le nom ?

Oussama Naouarⁱ (UFPE)

Résumé: cet article aborde une réflexion sur la figure du pédagogue Paulo Freire suite aux différentes attaques dont il est l'objet. L'auteur tente de délimiter un espace particulier du pédagogique et comment sa pertinence réside plus sur les aspects symboliques que simplement instrumentaux. La thèse défendue est que le pédagogue est par définition une figure paradoxale, remède et cause de toutes les frustrations, mais que même ainsi, comme conscience éclairée, il continue à être porteur d'espérance et d'une conscience qui donne du courage face aux défis de l'éducation.

Mots-clés : éducation, pédagogue, Paulo Freire, anti-pédagogisme, figure, conscience.

Resumo: Este artigo é uma reflexão sobre a figura do pedagogo Paulo Freire, tendo em vista os diferentes ataques dos quais ele foi objeto. O autor tenta delimitar um espaço particular do pedagógico e como sua pertinência reside mais sobre os aspectos simbólicos do que sobre os simplesmente instrumentais. A tese defendida é que o pedagogo é por definição uma figura paradoxal, remédio e causa de todas as frustrações, mas mesmo assim, como consciência esclarecida, continua a ser portador de esperança e de uma consciência que infunde coragem em face dos desafios da educação.

Palavras-chave: educação, pedagogo, Paulo Freire, anti-pedagogismo, figura, consciência.

La pédagogie de Paulo Freire est revenue au devant de l'actualité suite au retour des conservateurs au pouvoir. Il est une guerre ouverte contre sa pensée et ce qu'elle représente à en juger les insistants propos de figures politiques et médiatiques.

Comme d'autres pédagogues sa contribution est particulièrement positive dans la mesure où elle nous apporte à nous autres, éducateurs, enseignants et chercheurs, une réflexion riche sur cet objet tant complexe qu'est l'éducation. C'est que, plus que jamais, il faut reconnaître dans le pédagogue une conscience éclairée qui impulse du

mouvement, qui suscite du débat. Voilà ici l'aspect le plus immédiatement perceptible. S'en suivent d'autres pour lesquels nous devons avoir le continuel souci de les interroger, les étudier, les critiquer. Ces derniers touchent à la conviction du pédagogue, à ses choix, à ses valeurs et à ses positionnements. C'est certainement ces derniers qui expliquent pourquoi le pédagogue représente, selon nous, cette conscience éclairée pour le praticien, qu'il soit enseignant ou éducateur.

De toutes ces années où, peu à peu, nous avons évolué au sein des sciences du langage et des sciences de l'éducation, nous pouvons dégager un constat : le pédagogue suscite des passions vigoureuses qui lui sont propres. Pour avoir enseigné tant la philosophie de l'éducation que l'histoire des idées éducatives, il est criant de constater que les yeux des jeunes étudiants brillaient plus aux noms d'Itard, de Freinet, de Freire et des autres, qu'à la rigueur et l'exigence du questionnement philosophique en éducation, des didactiques et de la linguistique. Si ces sciences cherchent encore les sentiers de la reconnaissance, la pédagogie, elle, déborde largement de l'académie. Elle a su s'étendre, bon gré mal gré, dans les champs les plus divers de la société, parfois de front, d'autres fois masquée.

En ce qui concerne le manque de reconnaissance des sciences de l'éducation, peut-être faut-il nous en tenir à cette « indifférence ouvrante » qui caractérise Deleuze selon Alain Badiou (1997, p.13), en s'attelant nous-mêmes, inlassablement, à redécouvrir avec vigueur et rigueur les grands pédagogues.

Pour ce qui est des spécificités du pédagogue, il convient de s'interroger. Au Brésil, l'homme de la rue, il y a encore quelques années, s'autorisait toujours quelques remarques pédagogiques à partager, remarques doublées d'une satisfaction à constater qu'un chercheur « français » porte de l'intérêt pour une « figure » nationale. Pour la plupart de nos concitoyens, le pédagogue reste la « figure » la plus palpable, la plus compréhensible (malgré ses paradoxes), la plus immédiate quand on parle d'éducation (NAOUAR, 2014).

S'il bénéficie d'un statut différencié, touchant à plusieurs cercles de la société, le pédagogue se retrouve également exposé à des critiques qui viennent de l'homme de la rue, en passant par l'intellectuel jusqu'au politique, à l'enseignant, à l'éducateur. Les récentes attaques politiques et idéologiques dont Paulo Freire est l'objet en sont la preuve. C'est que ce statut singulier, tout comme le fait qu'il représente selon nous

une conscience éclairée, ne le mettent pas pour autant à l'abri de la critique sociale ou académique, loin de là.

Pourtant si, depuis notre place d'historien des idées, nous avons trouvé un intérêt à travailler durant ces années sur la pensée du pédagogue, c'est qu'il nous captive, qu'il nous intrigue, et parfois même il nous agace (NAOUAR, 2015, pp12-13). Combien de fois l'analyse s'est avérée épuisante pour tenter de dépasser les paradoxes et les tensions relevant de la pensée de Paulo Freire ? Combien de fois avons-nous été agacé par le style freirien, ses lourdeurs, ses redondances, son angélisme, la mollesse de certains concepts ?

Et pourtant, malgré les critiques, au terme de nos réflexions, il nous faut apporter la conclusion suivante : à une époque où le pédagogique tend à être dénigré, le besoin de pédagogie et de cette pièce maîtresse qu'est le pédagogue se fait de plus en plus ressentir. C'est le contre-coup de nos analyses, qui nous conduit d'abord à ce constat : la pédagogie, dans ses grandeurs et ses limites, nous rappelle à des questionnements continuellement oubliés de l'entreprise éducative. L'éducation, sans pédagogie, aurait bien du mal à se donner des moyens en accord avec ses fins. Étudier Paulo Freire, c'est étudier les principes cardinaux de toute éducation et que, par son propre cheminement, cette étude nous propose un ensemble de concepts, de théorisations et de pratiques qui peuvent éclairer nos questions se voulant devenir actions, et nos actes continuellement interrogés.

A ce premier constat, il faut s'empresse d'ajouter que le pédagogue se construit comme « sujet collectif ». Nous pouvons y voir l'un des aspects qui explique les passions qui se trouvent en son lieu. Il inspire, il dénonce avec vigueur et il annonce avec de l'espoir, évoluant sans relâche entre désolation et libération. Ce point est important : la capacité d'une société à se donner des « sujets collectifs » laisse supposer encore une cohésion sociale. Notre époque s'attèle à disqualifier une figure fondamentale de l'histoire brésilienne. De ce point de vue, nous pourrions nous interroger sur nos « sujets collectifs » d'aujourd'hui, de la société brésilienne, angoissée par une décadence à laquelle elle n'a pas encore trouvé de réponse.

Nous ne céderons pas à la tentation évidente de rester trop centré sur l'usage d'un Paulo Freire dans le champ de l'éducation citoyenne. D'autres que nous s'y attèlent, certes avec une approche méthodologique différente. Nous préférons

l'aborder sous l'aspect politico-pédagogique de sa pensée. Néanmoins, nos conclusions ne manqueront pas de faire écho à cette dimension. Nous ne chercherons pas non plus à reprendre nécessairement toutes les idées fortes de son oeuvre. Il nous semble qu'elles ont été développées avec suffisamment d'insistance par divers commentateurs. Volontairement, nous insisterons sur quelques aspects de notre analyse de l'oeuvre de Freire, comme la dimension esthétique et anthropologique de ce modèle alternatif qui se dessine autour de la pensée freirienne et qui offre un horizon pour le Brésil.

En effet, dans cette quête de l'alternative, l'analyse que nous avons menée permet de dégager quelques principes qui fonderaient ce modèle pédagogique. Nous pouvons d'ores et déjà affirmer le rôle prépondérant que doit y jouer la *conscience*. Cette conscience se retrouve en effet à plusieurs niveaux ; parfois, il s'agit de la conscience du sujet, parfois de celle de l'éducateur, parfois encore de leur conscience du monde.

Pourquoi cette *conscience* est aussi importante dans le processus éducatif ? Si nous nous plaçons du point de vue de la pensée freirienne, il nous semble évident qu'elle est le pivot essentiel pouvant permettre une rupture paradigmatique concrète. En effet, pour la conscience éclairée d'un Paulo Freire, il ne s'agit pas simplement d'une conscience « objective » ou « scientifique » du monde, mais également d'une conscience profondément « esthétique » et « anthropologique ». C'est là qu'elle contribue à renverser la donne, et à replacer l'« être » dans le monde. C'est parce que cette conscience ne se limite pas à donner des explications – raisons – de ce qui passe par un *parce que*, mais qu'elle cherche les valeurs et les finalités de cet « être là », qu'elle rompt avec les vues établies. La conscience éclairée du pédagogue fait mouche : sans *conscience*, il n'existe pas de fait éducatif puisque, comme nous le disions, ceux-ci sont des réalités dotées de sens ou en tout cas d'une exigence de sens.

Mais comme nous nous y attendions dès les débuts de ces lignes, la pensée de Freire n'offre pas des solutions valides dans l'absolu. Pourtant, même si sa pédagogie est inscrite en un temps et en un lieu, elle participe d'une histoire du pédagogique profondément éclairante. Cette conscience, tout comme les problèmes philosophiques qu'elle suppose, reste largement problématique. La pédagogie ne résout pas la versatilité qui subsiste autour de la conscience. Mais est-ce là réellement

sa fonction ? Assurément non. Le rôle de la pédagogie est de tenter d'orienter les pratiques éducatives sur la base d'options avant tout axiologiques, car c'est bien de valeurs qu'il s'agit. Elle offre un « système » au praticien dans lequel il peut se reconnaître, ou duquel il peut s'inspirer, tant par les valeurs qu'il véhicule que par la posture pédagogique qu'il suppose : la place qu'il accorde à l'éduqué, aux savoirs, à la société, au monde (NAOUAR, 2009, pp20-24).

Malgré les flottements conceptuels présents dans la pensée, la conscience éclairée du pédagogue nous accompagne, dans notre questionnement, à établir un lien entre ce point d'insistance qu'est la conscience et une autre dimension, l'expérience : *expérience* de la conscientisation, *expérience* politique, *expérience* éthique, *expérience* esthétique et *expérience* anthropologique. Contrairement à une définition de l'expérience, comme simple répondant concret de l'expérience subjective, chez Paulo Freire celle-ci est conçue sur la base de la subjectivité, redonnant une légitimité et une validité au mode d'être au monde premier du sujet et à son lien existentiel à la société et au monde. C'est ainsi qu'il faut entendre la conception freirienne de l'expérience comme étant en tout premier lieu une occasion d'«être au monde».

La visée du pédagogue est d'amener le sujet à une conscience des diverses expériences au monde. Dès lors, le vécu fera office de fil conducteur ; il est total et ne se limite nullement à l'expérience purement scolaire. Une pédagogie alternative ne doit-elle pas être en mesure de créer des liens entre les différentes expériences que vit l'éduqué ? Selon nous, c'est non seulement un impératif mais c'est également ici qu'encore une fois se donne à voir la force de l'intuition et de la conscience du pédagogue.

Si nous continuons sur ce registre du lien et des relations, la conscience du pédagogue s'attarde longuement sur la relation entre les connaissances, les expériences acquises au travers de la vie et l'éducation. C'est là l'un des principes les plus saillants et qui ne manque pas d'être un enjeu considérable pour la réflexion pédagogique. La pensée freirienne est en ce sens une véritable jonction des expériences. Le quotidien, la conscience « banale » et émotive du monde devient alors la base de l'expérience éducative. Reprenons la définition qu'offre Yves Bertrand (1999) sur le processus expérientiel, qui nous semble des plus pertinentes :

C'est l'expérience de tous les jours. On peut dire ainsi que les réalités sont des constructions réelles à partir desquelles l'être humain fonctionne quotidiennement. Le processus « expérientiel » général pourrait se définir comme la quotidienneté, c'est-à-dire une construction évolutive et « processive », sociale et culturelle, raisonnée et émotive qui a peu à voir avec la logique des connaissances scientifiques enseignées à l'école (BERTRAND, 1999, p.51).

Paulo Freire resitue bien l'éducation comme un sous-ensemble de l'expérience de la vie, celle-ci étant entendue comme un processus mettant en action l'existant. L'éduqué se caractérise alors par sa création culturelle d'un monde qu'il habite, par son inscription dans un ordre à la fois anthropologique, politique, éthique et esthétique. La conscience est donc profondément ancrée dans l'expérience passée et à venir ; on ne peut les séparer l'une de l'autre.

L'ordre dans lequel opère cette conscience ne découle pas d'une logique exclusivement scientifique et rationnelle : dans sa lutte pour « devenir être », le sujet est amené à assumer sa quotidienneté, dans ce qu'elle comporte de diversité d'expériences, d'émotions, de rencontres et d'échanges. Il se positionne, prend des décisions dans une dynamique qui le réinscrit continuellement dans son existence. Les connaissances qu'il accumule ne sont nullement des éléments théoriques assimilés, mais bel et bien le résultat d'un traitement individuel et collectif du vécu, d'émotions et de jugements : autrement dit, si les savoirs nous émancipent, ils restent assujettis au sens qu'en donne l'homme et la société. Nous comprenons dès lors que se pose la question hautement problématique suivante : sont-ce les savoirs qui font de nous des hommes, ou notre humanité qui doit être servie par les savoirs ? En d'autres termes, sont-ce les savoirs qui nous humanisent, ou notre humanité qui permet de prioriser certaines formes de savoirs au regard de notre éthique et de nos valeurs ? Si les savoirs ne sont pas neutres, quelle humanité réaliserions-nous avec notre propre subjectivité ?

Au fond, ce qui se cache derrière la *pédagogie bancaire*, c'est ce traitement de décapage en ne cultivant que les savoirs qui résonnent que subissent les savoirs afin de les rendre plus objectifs, plus neutres. En quoi des savoirs éloignés de la réalité de l'éduqué peuvent-ils le conduire à une prise de conscience ? Ce rejet de la pédagogie

bancaire, cette *terra antipedagógica*¹, n'est-il pas lié à sa timidité expérientielle, à son manque criant d'audace et de prise de risque ? Peut-être que c'est pour cela qu'elle se limite souvent à tester ses connaissances sur des problèmes théoriques factices, problèmes qui n'ont pas de connexions avec les problèmes propres à la réalité de l'éduqué. Pourtant, à l'opposé, l'idée de se centrer uniquement sur des problèmes concrets liés à la vie de l'éduqué ne relève-t-il pas d'un enfermement là où nous attendons de l'éducation qu'elle libère, qu'elle soit une ouverture ?

Si la conscience éclairée du pédagogue a posé que toute éducation doit partir de la réalité de l'éduqué, c'est qu'elle y voit un principe premier : Lire le monde avant de lire les mots (FREIRE, 1974). Malgré les interrogations que suscitent une telle posture, il faut à l'opposé reconnaître qu'une pédagogie qui nierait cette réalité condamnerait l'éduqué à se promener dans des ensembles de connaissances dont nous ne pouvons remettre en question la qualité théorique, mais dont nous pourrions questionner la portée pratique.

La conscience du pédagogue pose la question des rapports qui s'établissent entre la théorie et la pratique, l'école et la société, la connaissance et l'expérience. Cette dialectique est toujours inégale, nous le savons, puisque le deuxième élément est toujours jugé comme étant moins important que l'autre, comme étant un « accident ». La pratique est toujours perçue comme une connaissance indigne de ce nom, nécessairement biaisée puisqu'en prise avec la subjectivité. Ici, les lumières d'un Derrida nous rappellent que chacune de ces oppositions est en réalité complice de l'autre et n'annonce point une opposition conceptuelle : cette binarité est clairement politique. C'est bien là qu'il faut réinscrire la conscience éclairée du pédagogue (DERRIDA, 1967).

L'une des forces de la pensée freirienne est peut-être aussi cette ouverture de l'expérience esthétique. La pensée freirienne offre des chemins vers la mise en œuvre d'une expérience esthétique en éducation enfin réinscrite anthropologiquement (NAOUIR, 2012, pp-91-92). Puisque nous y touchons, la dimension anthropologique est encore un autre aspect où nous aura conduit la conscience du pédagogue durant cette recherche. Paulo Freire nous dit que : « *La connaissance est le résultat des*

¹ Terre antipédagogique

relations que l'homme établit avec le monde et avec lui-même »² (FREIRE et al., 1989, p.17), rappelant ainsi l'un des fondements anthropologiques de son œuvre.

Toute la dimension anthropologique et philosophique de son œuvre exhorte le sujet à « devenir être », à « être plus homme », à « s'humaniser ». Ce premier aspect reconstruit pédagogiquement l'émancipation de l'homme comme *anthropos* conscient de son être, et de son être au monde. Cette émergence se fait directement par un mouvement dialectique allant de l'expérience esthétique et émotive de la réalité à l'expérience existentielle : *l'homo esteticus* se trouve intrinsèquement lié à cet *anthropos*, par l'établissement de rapports nouveaux avec le monde et avec soi.

Dans le prolongement de ces quelques réflexions finales, il est important de rappeler que chez Paulo Freire, ces deux premiers mouvements se rencontrent en une finalité commune, qui n'est pas pour autant exclusive. Elle est explicitement politique et idéologique. Dans le développement d'une reconnaissance de soi, d'un « je suis homme parmi les hommes » et l'acceptation d'un « dans mon passage au monde, je ne suis pas déterminé, mais conditionné » se dessine celle-ci. Loin de se limiter à une aspiration, les tâtonnements freiriens lui donnent une portée plus élevée, elle devient une responsabilité. Ici se dresse un horizon, l'idéal de l'homme accompli se dessine : il assume une responsabilité inhérente à son être au monde, responsabilité qui le pousse à estimer, à comparer, à choisir, à donner de la *valeur*.

De la même façon, Paulo Freire jalonne ses écrits de la nécessité d'agir politiquement pour modifier le réel, insistant sur la question de la transformation sociale. C'est, selon lui, la mise en œuvre de cette *praxis* politique qui permettra de réaliser cette réalité projetée, cette *utopie*.

Il convient aussi de retenir, dans une perspective reprenant l'anthropologie philosophique issue de la conscience éclairée du pédagogue, un principe que nous pouvons établir comme fondement axiologique de ce modèle alternatif freirien : la formation d'un homme ne doit être réduite à l'acquisition de compétences jugées comme nécessaires. Le nécessaire ne peut guider la formation d'un homme. La pensée du pédagogue offre nombre d'éclaircissements quant aux interrogations qui nous préoccupent, quant aux pratiques culturelles, et plus largement la place de la

² N.T. Traduction de l'auteur «o conhecimento é o resultado das relações que o homem estabelece com o mundo e consigo mesmo ».

culture dans l'éducation. Est-il utile de rappeler que Paulo Freire aspire à un idéal de l'*anthropos* réalisant un « être créateur de culture » ? Certes, la culture dans l'œuvre freirienne est reconfigurée à la mesure de constructions conceptuelles structurellement liées à une évolution historique propre au Brésil. Néanmoins, rien ne nous empêche d'en tirer des conclusions générales à même de nous éclairer d'autres contrées, tant les problématiques en question sont transversales.

Enfin, pour finir, nous pourrions interroger, aux cotés du pédagogue, ce modèle qui élabore l'intégration culturelle comme un mouvement linéaire, une forme d'évolutionnisme ascendant allant de l'inculture vers la culture. A ce sujet, toute la richesse de Freire s'illustre à travers l'idée métaphorique du « cercle de culture ». Voilà comment une idée traduite pédagogiquement assume une rupture avec la première conception présentée plus haut, pour laisser place à une intégration culturelle perçue comme un mouvement circulaire joignant les éléments d'une totalité (NAOUAR, 2014).

Toutes les critiques et les questionnements de la pensée freirienne par une frange conservatrice de la société renforce paradoxalement sa force. Cette succession d'arguments ici présentés, non exhaustive, dessine quelques lignes d'une alternative pédagogique d'un grand intérêt : le Brésil, dans ses paradoxes, témoigne chaque jour de ses projets qui ouvrent la voie de nouvelles conceptions. Freire y est pour quelque chose, assurément. Dans sa grandeur comme dans ses limites, il faut reconnaître à Paulo Freire le fait d'avoir permis l'émergence d'une retraduction pédagogique et d'une synthèse qui rend en partie possible la quête toujours inachevée de l'alternative en éducation. Dans le fond, nous aurons compris que la conscience éclairée du pédagogue n'est point dans sa « méthode », ni même ses concepts, mais bien dans la donne axiologique qui se joue autour de sa pensée.

Depuis notre fenêtre, nous guettons les passants, le monde qui s'anime, des enfants, des femmes, des hommes qui doutent en marchant. Dans cette ère étrange, coincée entre post-modernité et hyper-modernité, on ne sait plus trop, nous tentons encore de penser l'éducation alors que la société s'emploie à démultiplier les réponses douteuses. Malgré tout, plus que jamais, l'union se fera dans le questionnement. Alors, regardons là-bas, derrière l'horizon, ce qui se pense ailleurs, pour l'accompagner nous-mêmes par la pensée ; peut-être y trouverions-nous une occasion

de nous libérer de nos pesanteurs. Si, comme le disait Deleuze dans son documentaire *l'Abécédaire*, l'art du portrait monographique consiste à faire des enfants dans le dos (BOUTANG, 1989) à l'objet d'étude, espérons que ces derniers puissent apporter une modeste contribution à notre champ, à la société brésilienne et aux défis qui se posent à elle.

Références bibliographiques

RAYMOND, Alberto Torres Carlos. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987.

BADIOU, Alain. Deleuze. Hachette, Paris, 1997.

BERTRAND, Yves, *Expérience et éducation*. In : Houssaye Jean (Dir), *Education et philosophie : approches contemporaines*, Paris, ESF, 1999.

BEZERRA, Neto Luiz. *Sem-Terra, aprende e ensina: estudos sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*, São Paulo: Editora Autores associados, 1999.

BOUTANG, Pierre. Documentaire: *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Arte France, 1989

COUVART, Christine. *L'essor de l'altermondialiste : expression de la montée en occident d'une culture démocrate-radical*, Paris : L'Harmattan, 2007, pp 136-137.

DERRIDA, Jacques. *L'écriture et la différence*. Paris : Le Seuil, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, São Paulo: Paz e terra, 1974.

FREIRE, Paulo. DAMASCENO, Alberto. GOMES ARELALO, Lisete Regina. Paulo Freire Alberto Damasceno, Lisete Regina Gomes Arelaro, *Educação como ato político partidário*. 2. ed. Cortez, São Paulo, 1989.

GADOTTI, Moacir. *Fórum Mundial de Educação: Origem, Projeto e Consolidação*. document interne FME. São Paulo: Instituto Paulo Freire, archives Paulo Freire, Nov. 2009.

_____. *Fórum Mundial de Educação: Pro-posições para um outro mundo possível*, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. *Educar para um Outro Mundo Possível*, São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

NAOUAR, Oussama. Du dépassement d'une figure de Paulo Freire: retours sur une camaraderie pédagogique avec le Christ. *Penser l'éducation*, v.31, p.66-92, 2012.

_____. Sur la réception de Paulo Freire en France : de l'image à l'imaginaire, des lectures aux figures. *Penser l'éducation*, v.31, p.12-21, 2015.

_____. Paulo Freire : quelle autorité pour une pédagogie de la libération ? *Les cahiers pédagogiques*, v. 456, p.20-24, 2009.

_____. Paulo Freire : Figures du pédagogue, imaginaire du pédagogique. *Pédagogies : crises, mémoires, repères*. Paris : L'Harmattan, 2014.

LAFRANCE, Jean-Paul. *Tendances et modèles de communication en développement international*. In: MONGE, Pierre ; SAINT-CHARLES, Johanne (sous la dir.). *Communication : horizons de pratiques et de recherche*, volume 2. Québec: Presse de l'Université du Québec, 2006.

TRAJBER, Rachel. *La responsabilité au Brésil : imagination, expérience et éducation à l'environnement*. In: SIZOO, Edith (coord.). *Responsabilité et cultures du monde : dialogue autour d'un défi collectif*. Paris : Éditions Charles Léopold Mayer, 2008.

ⁱ Professor no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do laboratório Education, Culture et Politiques do IFE-ENS-LYON2-França
E-mail: onaouar@hotmail.com