

Patricio Bolton, fsc

École lasallienne et éducation populaire

Peut-on faire de l'Éducation Populaire
dans le système de l'Éducation Formelle ?

*« Je suis absolument convaincu que l'éducation,
comme pratique de la liberté, est un acte de connais-
sance, une approche critique de la réalité. »*

Paulo Freire, 2002, p. 22

Cahiers MEL

11

Traducteur : F. Pierre Josse

Frères des Écoles Chrétiennes
Via Aurelia 476
00165 Rome, Italie

Juin 2004

– Votre établissement a-t-il le souci de ce que vivent les jeunes dans leur quartier ?

 Quelles procédures sont mises en place à cet effet ?

 Quelles initiatives prenez-vous vous-même ?

– Ce que vivent les jeunes (famille, relations, media, modes, centres d'intérêt, préoccupations...) :

– Sont-ce des réalités qui alimentent vos démarches éducatives et pédagogiques ?

Comment en tenez-vous compte, pratiquement ?

– Comment votre équipe éducative en tient-elle compte ?

Présentation

J'appartiens à une communauté qui a pu lancer un projet d'École au sein d'une population appauvrie. Notre chance a été de former l'équipe qui a commencé à imaginer cette école, à en faire le diagramme, à la planifier et à mettre en œuvre ces premières intuitions ainsi que les premières décisions. Le défi que nous nous sommes posé dès le début, et qui demeure encore actuel, est le suivant : quelle école organiser qui puisse signifier quelque chose pour cette population appauvrie de Malvinas Argentinas (près de Cordoba) ? Comment profiter de cette chance pour monter une école qui soit un instrument pour la vie de ces gens, qui les aide à améliorer leur existence et qui signifie quelque chose pour eux ? Comment construire une école qui n'apporte pas avec elle les maux, les défauts et les vices que nous avons connus et subis dans l'école de la Modernité ? Comment faire une école qui ait une signification nouvelle, qui permette de servir ces enfants et ce quartier qui cherche à construire un présent et un avenir meilleurs ?...

En partant de ce que nous savions et des expériences que nous avons comme équipe éducative, nous avons commencé à chercher des réponses du côté de l'Éducation Populaire pour créer cette école. C'est alors que nous nous sommes dit que réfléchir à un projet d'éducation formelle, dans une perspective d'éducation populaire, revient à penser en termes d'**espace social et de pratique sociale** :

- Que cette population marginalisée les fasse siens; que l'École puisse s'organiser dans **son espace** pour exprimer la parole de cette population, raconter sa vie, parler de son temps et de son histoire. C'est à dire, une pratique et un espace qu'elle puisse éprouver comme **siens**, comme partie intégrante de l'histoire des luttes, des recherches et du cheminement de ce peuple réduit à la pauvreté. Que ce soit donc pour le peuple un lieu pour dire sa parole...
- Nous ne prétendons pas être un club ne parlant que de ce qu'il vit, mais nous prétendons transmettre les éléments significatifs

d'une culture reconnue et estimée par tous¹. Que l'école soit un espace pour la **négociation** entre, d'une part, la parole du peuple, sa vie, ses savoirs populaires, sa culture et d'autre part la culture systématisée, les connaissances scientifiques, les savoirs que le système éducatif l'a chargée de transmettre. Qu'elle soit donc un espace pour la transmission et la re-création critique de la culture populaire elle-même. Il s'agit de tisser le lien réel de l'école avec la vie quotidienne, le quartier et la commune où elle est insérée. (cf. Freire, 1987 p.70).

- Nous nous sommes dit, de manière plus explicite, que, dans l'intentionnalité éducative de ce processus de négociation culturelle, le travail critique de transmission et d'appropriation de la culture est un processus qui doit nous permettre à tous, élèves, enseignants, parents et habitants, **de lire, d'interpréter et de transformer** le monde et le lieu même où l'on existe, où l'on vit avec d'autres, où l'on travaille, où l'on rêve et où l'on s'aime. C'est cela construire sa propre culture, se constituer en sujet historique et s'éduquer dans le sens d'une espérance active. L'éducation, dans une perspective de libération, est faite à partir de « la relation dialectique entre le contexte concret où se réalise cette pratique et le contenu théorique où a lieu la réflexion critique sur ce dernier » (Freire, 1987).

- C'est pourquoi nous comprenons qu'éduquer c'est faire **prendre conscience**, c'est à dire lire, analyser et transformer sa propre conscience du monde et, à partir de cette transformation de la conscience, de lancer des ponts pour **changer** la réalité. Cela veut dire libérer des processus qui permettront de dévoiler des lectures oppressives mystificatrices, aliénantes et discriminantes.²

1. Y compris les savoirs qui sont reconnus comme socialement acceptables par la classe dominante ou hégémonique. Le problème n'est pas tant le contenu en lui-même que la manière dont il est enseigné et assimilé, et pourquoi on l'apprend, en faveur de qui et contre qui on le fait

2. Il n'y a évidemment pas de relation mécanique entre la prise de conscience et l'action. Nous savons que le changement de conscience n'est pas automatique ni ensuite le résultat, le changement de conduite, d'attitude ou de relation, immédiat. Nous reconnaissons qu'il existe une relation dialectique entre conscience et action, une relation qui n'est pas linéaire, mais qui peut être lue, interprétée et transformée et que la transformation de la conscience rend possible, dans une grande mesure, la transformation de l'action.

- Tout ce que nous venons de dire, se fait à partir d'une clé de lecture communautaire du travail en groupe, de la constitution d'équipes, de démarches qui éduquent à la coexistence, à la citoyenneté et à l'**organisation populaire**.

Cela suppose d'être capable de vivre et de travailler avec d'autres, d'être avec eux ; de créer et d'organiser ensemble des réseaux et d'en faire partie ; de s'associer, de faire la vérité ensemble, de s'accepter dans la différence, une différence reconnue et appréciée.

- La capacité d'organisation et la reconnaissance de l'autre implique aussi d'éduquer pour l'**autonomie**, l'**estime de soi** et la reconnaissance de chaque être humain. Il s'agit de regarder et de faire « accoucher » en chacun ce qu'il y a de plus humain en lui, ce qui fait que **je vaux quelque chose**.

En résumé, nous comprenons l'**éducation** comme un processus de production, de recréation et de création et pas simplement comme une transmission passive de la connaissance. Une Éducation pour la liberté comme condition préalable à la vie démocratique et contre tout arrière-goût d'autoritarisme, de manipulation, d'« idéologisation » envahissante, pour la défense d'un acte éducatif qui est dialogue (cf. Gadotti, 2002). Une Éducation pour l'organisation populaire, pour la reconnaissance des droits des secteurs populaires et pour la lutte en leur faveur. Une Éducation pour la transformation de la conscience et du monde à partir de la lecture et de l'analyse de sa propre conscience du monde, du monde où nous sommes et de la réalité que nous vivons.

*Un dernier éclaircissement : Comme le titre le dit bien, ce texte fait partie de la systématisation d'une pratique en cours depuis un an et demi à l'École Héctor Valdivielso, de Malvinas Argentinas, dans le Département de Colón, de la Province de Córdoba. Mais cependant il reste encore des pistes pour continuer à avancer et à construire, des éléments dont nous rêvons et que nous pressentons comme nos prochaines étapes sur ce chemin de construction d'une École **des Pauvres**. Nous ne faisons pas tout ce qui est dit ici, mais tout ce qui est dit ici est ce dont nous parlons, ce sur quoi nous réfléchissons, ce que nous recherchons, ce que nous essayons de bâtir.*

Chapitre 1 : Mais comment faisons-nous ?

« *L'espace d'une fissure suffit pour que la vie renaisse.* »

Ernesto Sábató

Pour faire vivre le processus éducatif mentionné plus haut, dont nous avons rêvé et dont nous rêvons toujours, nous avons dû désapprendre et réapprendre beaucoup de choses ; nous avons dû abandonner et réincorporer de nouveaux éléments. Dans ce qui suit, nous voulons présenter un parmi tous ces éléments que nous avons formés ou incorporés. Un des outils ou une des stratégies que nous avons incorporés est de construire un nouveau processus pour préparer le projet institutionnel des études.

Selon notre concept de l'éducation ce projet doit :

- Partir de la réalité.
- En favoriser la lecture et l'analyse.
- Rendre possible un processus de conscientisation et de transformation de l'environnement
- Favoriser la négociation culturelle.
- Favoriser en même temps le processus de l'enseignement-apprentissage de contenus socialement significatifs.
- Favoriser l'autonomie des sujets qui participent activement à ce processus.
- Permettre aux sujets de pouvoir se constituer en sujets connaissant, aptes à la réflexion et au dialogue à partir de l'appropriation du processus même de l'enseignement-apprentissage.
- Le tout dans une perspective communautaire.

Et l'outil que nous avons découvert, étudié, essayé et révisé pour faire ce parcours est de **concevoir le complexe thématique et la planification du programme des études en partant d'une phrase source**³.

3. Nous avons abordé de multiples manières cette théorie et cette pratique. Premièrement lors d'expériences et de travaux avec des jeunes à partir de planifications de **noyaux générateurs**, ensuite dans le contact et le travail dans des expériences d'éducation non formelle à partir de **réalités significatives**, et enfin à partir de ce que nous connaissons du **complexe thématique** de l'École La Salle de Sapucaia do Sud, Porto Alegre, Brésil et des Écoles municipales du District de Porto Alegre.

Nous présenterons cette expérience en deux étapes :

- Première étape (très brève) : la construction du complexe thématique.
- Deuxième étape (le cœur de cette présentation) : le plan d'un processus d'enseignement-apprentissage à partir d'une phrase source.

Premier moment. Établir la carte de la conscience collective du lieu : le complexe thématique

« L'éducation est beaucoup plus que l'instruction. Pour être transformatrice - pour transformer les conditions d'apprentissage, elle doit se ré-enraciner dans la culture des pauvres »

Gadotti (2001)

Il serait trop long de raconter ici cette première étape car cela irait au-delà de ce que vise ce texte. C'est pourquoi nous nous en remettons à la systématisation sur ce travail⁴ qui peut être demandée à l'École Héctor Valdivielso. Nous allons faire un bref compte-rendu en guise d'introduction au point suivant.

Le complexe thématique est un ensemble de phrases dites par les parents d'élèves, les élèves, les habitants et les enseignants de l'école. Ces phrases ont été recueillies au cours de multiples séances « d'écoute de la réalité du quartier et du pauvre ». Ces phrases ont été enregistrées et regroupées. On a ensuite choisi celles qui avaient une plus grande charge sémantique. Une fois organisées dans une sorte de carte sémantique, elles permettent d'obtenir une certaine estimation de la conscience collective de la localité, de l'idiosyncrasie populaire, des besoins, des désirs, des attentes des gens, etc... Ce sont des phrases en relation avec la vie quotidienne du secteur. Elles rendent compte du mode de connaissance des gens et pourquoi ils le font de cette façon (cf. Freire, 1987, pp 36-37). La lecture de l'ensemble de ces phrases, qui sont comme des coupures de presse sur la conscience de la population du lieu, donne une orientation à la communauté enseignante qui veut tra-

4. « Projet Institutionnel des Études ». Version n° 6. Mimeo. École Héctor Valdivielso

vailler avec elle. La communauté enseignante choisit une de ces phrases pour un trimestre ou pour quatre mois en vue de son travail avec les élèves, les parents, les enseignants et les habitants.

Introduction

Quand nous avons pensé à organiser notre démarche institutionnelle, nous avons cherché la façon de le faire à partir de clés fournies par l'éducation populaire et l'éducation chrétienne ; selon une double perspective : celle de Lonergan et celle de l'éducation populaire.

Ces clés sont pour nous :

- **La réalité locale** dans son cadre culturel de post modernité et de capitalisme tardif telle que nous la connaissons dans l'Argentine d'aujourd'hui, comme point de départ de la pratique éducative.
- **La transformation sociale et l'autonomie des sujets victimes de l'exclusion** ; c'est l'intentionnalité de toute la pratique éducative.
- Le processus éducatif est un acte de **négociation culturelle, de création et de re-création de la culture** ; et en même temps il est un **processus de conscientisation et de transformation de la conscience**.
- **Une médiation dialogante, affectueuse, critique et chrétienne** comme médiation éducative.
- La pratique éducative affrontée à la réalité qui se transforme par le **dialogue de sujets actifs** (élèves, enseignants, parents, forces vives, autres acteurs...) dans lequel intervient **différents savoirs** : les savoirs acquis, les savoirs populaires, le sens commun dominant, les savoirs scolaires, l'Évangile, le Magistère de l'Église et les Sciences.
- La **culture** est la toile de fond de la pratique éducative.
- Le processus d'organisation du Projet Institutionnel des Études qui est un processus de **construction d'identité** de la communauté enseignante et de la communauté éducative (parents, élèves, voisinage).
- **Notre implication et notre engagement**, comme communauté éducative, dans ce processus de construction du Projet

Institutionnel des Études : c'est un choix éthique, politique et religieux que nous faisons progressivement à partir de nos histoires passées, de notre formation, de l'échange et de la réflexion communautaire.

- Ce processus d'élaboration du Projet Institutionnel des Études nous introduit dans un dynamisme de **systématisation, de réflexion, d'analyse et de formation permanente**.

Étapes de l'élaboration du complexe thématique

a) Ce qu'est le complexe thématique⁵

C'est, dans un moment historique déterminé, le miroir intentionnel des représentations culturelles, économiques, politiques, sociales et religieuses de la communauté scolaire dans une organisation signifiante.

Il permet d'établir la liste des problèmes de la vie quotidienne dans l'environnement de l'école en vue de les régler par la pratique éducative.

C'est un miroir intentionnel qui obéit à un choix éthique, politique et religieux de la communauté éducative (toujours en construction).

Il implique le concept de l'inachèvement du Projet.

C'est un instrument qui permet la synthèse culturelle par le dialogue entre d'une part, les savoirs et les réalités de la vie quotidienne et, d'autre part, les savoirs transmis par l'école.

Il est fait de phrases dites par les habitants, les élèves, les parents, les enseignants eux-mêmes. Phrases qui nous posent des défis, nous poussent à nous mobiliser et qui orientent notre tâche éducative.

Il est le résultat d'un exercice de discernement communautaire.

Il se construit à partir du critère de fidélité, de signification et de représentativité de la conscience collective du secteur et de l'intentionnalité pour transformer cette réalité même.

5. Ce qui suit fait partie d'une conceptualisation réalisée par la communauté éducative après un premier exercice d'élaboration du complexe thématique.

b) la rencontre avec la réalité

La communauté éducative part pour parcourir le quartier. Elle dialogue avec ceux qui l'habitent. Temps d'écoute de « ce que les gens disent ». Temps pour le conserver dans son cœur et dans la mémoire. Nous enregistrons les phrases les plus significatives pour les partager entre enseignants. Nous incluons ce que disent les enfants et les enseignants.

c) Notre interprétation de la réalité

Nous nous arrêtons longuement sur les phrases des gens. Nous nous laissons impressionnés. Nous rédigeons des textes d'interprétation. Nous ébauchons les premiers « concepts noyaux » permettant de classer les phrases en plusieurs ensembles. Nous groupons alors les phrases en différents « noyaux ». Nous analysons ces différents « noyaux », nous les échangeons et nous choisissons ceux qui nous semblent les plus appropriés au regroupement de toutes les phrases. Pour faire ce travail, il nous faut interpréter ce que cachent ces phrases, déchiffrer leurs intentionnalités et leurs significations.

d) Le schéma interprétatif

Avec les « noyaux » choisis nous bâtissons un schéma qui nous permettra de comprendre le contexte, la situation actuelle du quartier et son lien avec l'école, avec le savoir, avec les enseignants, les rêves, les attentes, les craintes. Ce schéma rend compte aussi de notre interprétation de la manière de concevoir l'école, les enseignants, les éducateurs, les acteurs sociaux de ce secteur. Nous regroupons les phrases dans ce schéma d'interprétation. Nous choisissons les phrases les plus significatives de chaque noyau.

e) Déchiffrer les tensions

Les différents schémas élaborés font connaître progressivement la différence des regards que nous portons en tant qu'enseignants sur les pauvres, l'école, l'action éducative et culturelle, le ministère d'éducation, etc... Le fait d'élaborer ces schémas nous conduit à partager ces visions et à choisir les plus libératrices, celles qui étaient davantage dans la ligne de l'éducation populaire. Nous rejetons progressivement les premiers schémas parce qu'ils

cachaient, de notre part, des « imaginaires envahissants » et parce que nous avons besoin de trouver des schémas plus libérateurs. Parmi toutes les phrases que nous sélectionnons, nous cherchons celles qui peuvent le mieux signifier et regrouper les tensions les plus remarquables de chacun des groupements choisis.

Le choix des phrases est une façon de mettre en évidence certaines tensions de l'environnement et de la communauté éducative (à l'exclusion d'autres) telles que nous les percevons en tant que communauté enseignante. Les phrases les plus fortes et celles qui ont été entendues avec le plus d'insistance sont celles que nous avons placées dans les points de première importance du complexe thématique.

f) nos choix

Une fois le complexe thématique défini, nous choisissons les phrases (et les réalités qu'elles désignent) sur lesquelles nous souhaitons travailler en priorité pendant cette année. Les choix différents de ces phrases à travailler témoignent de notre regard sur les élèves, les pauvres, l'école, le maître, etc. Cela nous conduit à définir nos critères de choix et à opter pour ceux qui nous paraissent les plus en accord avec notre responsabilité dans l'école, avec ce que nous pouvons faire et avec notre façon de comprendre l'éducation populaire, etc.

Exemples de phrases qui ont inspiré notre travail en 2002 :

Premier Trimestre : Les enfants ont souffert pour aller à l'école.

Deuxième Trimestre : L'école est importante, elle est source de vie. Je ne veux pas que mon fils endure ce que nous, ses parents, nous avons eu à endurer par manque d'étude.

Troisième Trimestre : « Ici on tient compte de nous ». « Les pauvres, c'est nous ».

Le schéma dans son ensemble et les phrases sélectionnées pour orienter le travail scolaire ont guidé notre pratique éducative, nos projets, notre travail en classe et dans l'école. C'est du moins ce que nous avons ressenti à tout moment. Nous avons choisi de travailler à partir et avec ces phrases : c'est notre lecture d'éducateurs présents au cœur de cette réalité.

En considérant le schéma et les phrases choisies, nous avons réfléchi à notre vie personnelle, à notre fonction et à notre tâche d'éducateurs, à notre communauté enseignante. De quoi avons-nous besoin de nous convertir ? À quoi devons-nous nous convertir ?

g) Recherche d'apports théoriques

Au cours du travail sur la phrase et pendant tout le processus d'élaboration du complexe thématique, nous avons cherché des apports théoriques pour mieux comprendre ce complexe et la lecture que nous en faisons. Cette recherche de matériel théorique nous aide à nous situer d'une manière plus critique vis à vis des gens. Elle nous aide à réprimer nos manières de voir envahissantes, défensives et dépourvues de critique. Elle nous permet aussi de disposer d'éléments de lecture critique des intentionnalités qui se cachent derrière les phrases que nous avons choisies.

h) Vers une systématisation

Le processus a été mis par écrit tout au long de l'année. Chaque processus a donné lieu à une planification de projets de classes intégrés comme réponses aux intentionnalités décelées, interprétées et soumises à la réflexion. Ces projets sont nés du choix de l'intentionnalité.

Nous l'avons lu et relu continuellement et nous l'avons discuté avec d'autres.

L'usage habituel du cahier de classe va dans la même ligne de systématisation de la pratique en cours. On peut dire la même chose de l'observation des classes et du registre de ces dernières tenus par les enseignants eux-mêmes.

i) la communication

Nous faisons connaître nos démarches aux parents, aux élèves, aux institutions du quartier.

Nous faisons la même chose avec les Projets des Classes et les Projets institutionnels qui font état de nos lectures, de nos choix et de nos itinéraires de transformation.

2. Second moment : Négociation culturelle et transformation de la conscience

« Plus je suis enraciné localement plus j'ai des possibilités de m'ouvrir, de me sentir citoyen du monde »

Freire, P. 1997, p. 29

Réfléchir à un processus d'enseignement-apprentissage qui puisse avoir les caractéristiques définies plus haut, exige que l'on imagine plusieurs processus simultanés.

– Processus de l'enseignement-apprentissage, en tant qu'enseignement, apprentissage, re-création, et appropriation de contenus conceptuels, de procédures et d'attitudes que l'école a comme fonction sociale de transmettre. La définition d'une dynamique de *médiation dialogante* pour arriver à ce que le processus d'apprentissage-enseignement de ces contenus soit significatif. Savoirs préalables, structure cognitive initiale, zone de développement proche, manière de poser les problèmes, déstructuration, et restructuration cognitive, systématisation et nouvelle communication.

– Processus par lequel l'enseignant conduit progressivement la marche de la classe et en fait une médiation pour chercher à transformer la conscience. Cette médiation va permettre au processus de transformation de devenir significatif et possible. C'est un processus qui, partant de la connaissance de la conscience initiale de l'élève, de sa famille et de son entourage, se propose de transformer cette conscience en vue d'une **intentionnalité pédagogique définie d'avance**. Que voulons-nous transformer dans la conscience de nos élèves, de leurs familles et des habitants du quartier ? Vers quoi tend ce que nous prétendons faire avec les élèves et leurs familles, avec les gens de ce quartier en particulier et ceux avec qui nous formons cette communauté scolaire ? L'intentionnalité a quelque chose à voir avec le fait de savoir expliciter ce que signifie « connaître quoi, connaître comment, connaître pourquoi, et connaître en faveur de quoi et de qui, et donc connaître contre quoi et contre qui ? ». (Freire, P. 1987, p. 134). Cette intentionnalité est liée à un projet de quartier, de société, de sujet humain, de relations que la communauté enseignante interprète, discerne et sur lesquels elle réfléchit et se met d'accord en permanence. Dans un cadre plus large, ces inten-

tionnalités veulent se rattacher à des projets et des lignes d'action du mouvement populaire, à ses rêves, à ses utopies, et à ses espérances (cf. Freire P. 1987, p. 136). C'est cela l'acte politique de l'éducation : définir l'objectif de ce que nous prétendons faire par notre travail et par ce que nous réalisons ensemble, élèves, familles, enseignants, quartier, habitants, ONG, institutions, forces politiques, etc ⁶.

C'est la définition de cette intentionnalité qui dépouille l'action éducative de sa neutralité apparente et mensongère. Ne pas expliciter une intentionnalité éducative, c'est permettre à l'intentionnalité éducative d'un moment historique déterminé de s'imposer.

Note : Tout en écrivant ceci, je pense : quelle est aujourd'hui, en 2003, l'intentionnalité dominante ? Et je me dis : c'est de sélectionner ceux qui sont les plus aptes pour le système économique, social, politique et culturel. C'est le triomphe d'un certain type physique et d'une certaine culture uniformisée (triomphe individuel, soumission à l'autorité, capacité de mémorisation et de ne poser aucun problèmes aux autres, ni au professeur, ni aux compagnons, ni à l'activité prévue, etc.). C'est le triomphe d'un système qui enseigne « que si tu n'étudies pas, tu restes à l'écart, tu n'es rien, tu n'as pas de travail, tu es pauvre, : tu choisis la pauvreté en n'étudiant pas ». C'est imposer l'idée que chacun doit incorporer de la façon la plus rapide, la plus complète et la plus littérale les contenus transmis par celui qui enseigne afin de pouvoir ensuite les reproduire sans les remettre en cause. Définir une intentionnalité pédagogique, c'est sortir de cette conscience ingénue de la neutralité de l'éducation et définir, en fonction de nos choix et de nos convictions éthiques, politiques et religieuses ce vers quoi nous voulons conduire le processus de l'enseignement-apprentissage.

— En définitive, en définissant l'intentionnalité pédagogique et les contenus, on déterminera la façon d'enseigner, c'est à dire le processus méthodologique que l'enseignant met en œuvre et dans lequel il peut articuler les deux processus antérieurs. Il s'agit d'un processus qui doit pouvoir « stimuler l'élève à questionner, à critiquer, à créer, là où l'on propose l'élaboration d'une connaissance collective, en articulant le savoir populaire et le savoir critique, scientifique, qui a été connu et appris par les expériences du monde ». (Freire, P.1999 p.96). Pour rendre ceci possible nous avons opté pour la méthodologie des **projets de classes intégrés**

6. Cette occasion de confronter les approches des institutions différentes ne masque pas, bien sûr, la possibilité de conflit entre des intérêts divers, des visions du monde, des façons de travailler avec le pauvre, des positions sociales, etc.

et des projets institutionnels intégrés. Nous entendons par là que c'est autant les premiers que les seconds qui favorisent l'unité théorico-pratique qui rend possible la réflexion critique, l'unité entre l'expérience et la connaissance, entre la vie quotidienne et la connaissance scientifique (Freire, P., 1987, p. 32). Et quand nous affirmons que c'est une pratique, nous ne le disons pas seulement parce qu'on fait une expérience concrète comme s'occuper d'un jardin ou construire des marionnettes, mais parce que la connaissance appliquée dans le projet renvoie à la connaissance pratique de la vie quotidienne. Ceci ne veut pas dire activisme, discours moralisant, discussion permanente sur « notre quartier », ni pur volontarisme comme le laissent entendre très souvent les critiques de ceux qui ne connaissent pas l'Éducation Populaire. **Ce processus (du projet méthodologique concret) est celui qui va articuler les autres processus.**

Nous avons choisi de travailler sur un projet de classe comme une possibilité de faire se rencontrer l'action concrète et la pratique de la connaissance. Une pratique rendant possible une expérience de lien et de relation humaine où la solidarité, la responsabilité sociale, le goût du travail libre, la coopération, la créativité se développent comme autant d'éléments indispensables dans la formation d'un sujet critique.

En résumé, nous avons fait le choix :

- 1) D'une **intentionnalité pédagogique** à travailler en partant d'une phrase-source : Quelle transformation de la conscience réaliser ?
- 2) D'un **projet par classe** qui rende possible le travail (que nous avons choisi ensemble) de transformation de la conscience en tenant compte des paramètres suivants :
 - a. L'âge des élèves.
 - b. La situation du groupe-classe.
 - c. Les contenus du Programme Officiel qu'il nous revient d'enseigner.
 - d. La situation du contexte.
 - e. Le goût et les talents de l'enseignant.
 - f. Les possibilités de l'institution, des parents d'élèves, de l'apport d'autres institutions, ONG, etc...

- g. L'expérience que les élèves vont être invités à vivre, à partir de l'intentionnalité définie.
- h. La définition des contenus à enseigner et du minimum de contenus qui doivent être appris. Délimiter le niveau minimum de réussite attendu pour cette unité d'enseignement-apprentissage. Il est évident que le travail avec des projets de classe reste ouvert à l'apparition de nouvelles interrogations, de nouveaux questionnements et de nouveaux apprentissages qui débordent en général les contenus planifiés.

La planification est schématiquement celle-ci :

Phrase-source : Conscience collective impliquée	Intentionnalité pédagogique : Conscience à transformer ; besoin local à satisfaire
C o n t e n u s Officiels de base	Résultats à attendre : Apprentissages à maîtriser, contenus conceptuels, attitudes et procédures à acquérir.
Description de la méthode	Projet de classe intégré qui articule les éléments précédents, permettant la lecture et la problématisation de la conscience et des connaissances préalables, l'acquisition d'une nouvelle conscience et d'une nouvelle structure cognitive.
Rôle de l'enseignant	Médiation dialogante permanente en vue de la transformation de la conscience et de l'apprentissage significatif des contenus.

Démarches à suivre dans la classe :

1. Présentation aux élèves de la phrase-source à exploiter, de l'intentionnalité pédagogique à partir de laquelle on veut travailler et du projet de classe que l'on va réaliser. Après avoir travaillé plusieurs fois de cette manière, ce seront les élèves eux-mêmes qui pourront bâtir le projet.
2. Lecture par les élèves de cette phrase, de l'intentionnalité et du

projet. L'enseignant lit et interprète la conscience initiale des élèves, leurs vécus et leurs savoirs. On peut pour cela utiliser des ressources externes.

3. Contextualisation de cette conscience telle qu'elle a été lue dans le cadre du quartier, de la famille, de la classe, des relations établies. Analyse des savoirs préalables et de la structure cognitive des élèves.

4. Interprétations des tensions actuelles de la situation qui a été présentée. Choix des tensions les plus significatives pour le travail avec les élèves. Choix des savoirs préalables à prendre en compte pour le nouvel apprentissage.

5. Élaboration d'un projet de classe, médiation dialogante permanente, enregistrement des savoirs sur lesquels on a travaillé, de la conscience exprimée, des changements qui sont en train de se produire.

6. Communication sur ce qui a été réalisé et sur l'expérience vécue.

7. Rappel, récit et évaluation de l'expérience vécue.

8. Transformation de la conscience et nouveaux apprentissages.

Chapitre 2. Un nouveau sujet éducatif : l'élève dans son environnement.

« La conscientisation est un engagement historique. Elle implique que les hommes assument le rôle de sujets qui font et refont le monde. Elle exige que les hommes recréent leur existence avec le matériau offert par la vie. »

(Freire, P. 2002, pp. 22-23)

Après ce qui vient d'être dit, il est nécessaire de poser le problème : « Qui l'École doit-elle considérer comme « sujet » ? Les élèves dans leur individualité ? Les élèves en tant que groupe classe ? Chaque élève et sa famille ? Le groupe des élèves, l'ensemble des familles et le quartier ? Pour le moment, la réponse que nous donnons à cet énoncé est la suivante : Le groupe-classe, dans le respect de l'individualité de chacun, est le sujet de l'Éducation Populaire. Nous disons le groupe-classe puisque ce groupe est le destinataire d'une expérience pédagogique que nous voulons qu'il vive : une expérience d'enseignement-apprentissage, une expérience communautaire d'interprétation du monde, d'analyse et de transformation de ce monde. Mais cela ne peut pas se faire isolément. Par conséquent les parents d'élèves en tant que tels, et comme groupe d'adultes vivant dans le quartier, sont également sujets et participants de l'expérience d'enseignement-apprentissage.

Pourquoi disons-nous ceci ? Parce qu'il devient nécessaire de changer le modèle dominant de l'École actuelle qu'est le système méritocratique universel où l'on fournit à chaque élève une série de connaissances scolarisées pour qu'il les répète de façon individuelle. De la répétition de ces connaissances dépend l'attribution d'un « diplôme-récompense-sésame », habilitant à continuer le jeu ». Même s'il existe des modèles qui peuvent rompre avec l'apprentissage par la mémoire seule et qui intègrent la formation des capacités et des aptitudes cognitives de chaque sujet et en chaque sujet, c'est toujours pour le profit personnel de l'élève et toujours dans la ligne méritocratique.

Penser à un nouveau modèle d'école et à partir d'une clé de lecture de l'Éducation Populaire, c'est considérer l'École comme

l'outil propice à transmettre, re-créer et approprier la culture en vue de la défense et de l'acquisition des droits majeurs pour que les pauvres vivent dans des conditions plus humaines et une plus grande dignité. Et ceci ne peut pas se réaliser dans le système de la méritocratie. Il faut un sujet pluriel, qui respecte l'individualité, mais un sujet pluriel. Par conséquent, au point où nous en sommes, nous devons maintenant parler d'une nouvelle relation entre   cole, parents, quartier, institutions, organisations et forces vives. Au chapitre 3 nous verrons la relation entre élèves et enseignants et celle des élèves entre eux.

Sous quelles formes travailler avec les parents ? Nous allons raconter notre expérience. Actuellement nous sommes en train de travailler en classe avec les élèves sur la phrase « Si nous nous mettons ensemble nous pouvons sortir de la pauvreté ».

Les parents peuvent participer :

1. **Aux séances de débat et d'accord éducatif** : Les enseignants se réunissent de temps en temps avec les parents pour leur présenter les projets de classe à réaliser, les intentionnalités que l'on prétend mettre en œuvre et les contenus à travailler. Il s'agit, dans ces séances, d'enrichir les plans élaborés, de les harmoniser, de voir les différentes formes d'apports, d'articuler le travail à la maison avec celui de l'  cole. C'est aussi une occasion d'harmoniser les critères éducatifs pour le travail auprès des garçons et des filles.

2. **   la mise en œuvre d'un projet éducatif en tant que groupe d'adultes** : Chaque niveau compte sur « une ou deux familles solidaires » qui se sont offertes dans la première réunion de l'année. Nous nous réunissons une fois par semaine avec ces familles, en majorité des mères de familles. Avec ce groupe d'adultes du quartier, nous travaillons aussi sur la même phrase. Nous leur proposons également un projet pour :

- a. La conscientisation des adultes autour de la même phrase que celle proposée aux élèves.
- b. Le renforcement des liens entre adultes et citoyens de ce même quartier.
- c. L'  ducation à la citoyenneté.
- d. L'écoute et l'attention aux besoins fondamentaux.

3. **Aux assemblées scolaires communautaires** : De temps en temps, on ouvre des débats pour évaluer des projets de l'  cole et

la formulation de projets nouveaux. « L'École doit refléter les besoins et les attentes des gens qui sont en relation avec elle et dont les enseignants sont les interprètes » (Freire, 1999, p 97).

4. *Au sein de réseaux avec des institutions des environs* : Après un temps de planification et une fois que la communauté enseignante a défini sa proposition pédagogique pour une période de temps (phrase, intentionnalités, projets), on invite les institutions de la zone : entités gouvernementales et religieuses, groupements de quartier, ONG, pour leur présenter la proposition éducative et écouter en retour leurs critiques, recevoir leurs corrections, leurs ajouts, leurs suggestions, leurs apports, etc.

5. *Aux projets d'éducation non formelle* : En même temps que les propositions du programme d'enseignement obligatoire pour les classes, nous présentons un autre programme optionnel pour les parents, les élèves, les jeunes, les adultes, les garçons et les filles ; un programme qui fait travailler à partir de la même phrase et en vue des mêmes intentionnalités que le reste de l'école. Pour les différents groupes de population de ce quartier, il existe alors des ateliers de tango, de folklore, de danses contemporaines, de football, de handball, d'échecs, de peinture, de journalisme. On essaie aussi dans chaque groupe de travailler sur la même phrase.

6. *À la recherche de cohérence entre les divers éléments du Projet Éducatif Institutionnel*, Nous disons que l'École a quatre champs d'action :

La Matrice de l'Apprentissage Institutionnel.	Les contrats didactiques : contrat de fondation, contrat historique de cette école, les contrats sociaux actuels et le contrat didactique. Culture institutionnelle : rites, imaginaires, habitus, routines, carte institutionnelle ou architecture institutionnelle : les lieux et leur signification, ambiance, lieux et non lieux. Coexistence et communication institutionnelle. Pouvoir institutionnel, circulation, lieux, personnes, conduite, circulation de l'information. L'imprévu scolaire : l'irruption de l'imprévu quotidien dans la vie scolaire.
---	---

L'action transversale de l'école ou l'empreinte éthique définie par l'institution	Axe, thème, contenus transversaux. Ce qui concerne la pédagogie et la méthodologie.
Le maillage de sens offert	Les éléments obligatoires et optionnels des programmes. Les savoirs scolaires enseignés.
Les espaces d'explicitation de l'Évangile	L'annonce de l'Évangile dans les temps de Catéchèse et à d'autres moments de chaque jour. Dans notre cas le travail sur un symbole biblique qui corresponde au projet de classe et à l'intentionnalité sur laquelle on travaille ⁷ .

La phrase choisie par la communauté éducative et qui a été planifiée pour le travail de chaque classe, dans chaque groupe d'élèves et avec les parents, doit pouvoir être interprétée et exploitée dans ces quatre domaines de l'institution. C'est la façon d'établir la cohérence dans la totalité du programme au sens large.⁸

7. Il serait trop long de s'étendre ici sur ce point. Il fait l'objet d'une autre présentation

8. Une étude systématique de ce point existe : « Approches de l'Éducation Populaire »

Chapitre 3 : Le rôle central du dialogue et la salle de classe comme espace de culture

« Personne ne peut éduquer qui que ce soit. Personne non plus ne s'éduque lui-même. Les hommes s'éduquent dans la communion, influencés par le monde. »

(Freire)

Penser à un processus d'enseignement-apprentissage comme celui dont nous venons de parler implique un espace-salle de classe qui soit conçu différemment pour rendre possible une pratique et une médiation dialogante entre élèves et enseignants. « Donner la priorité dans l'enseignement à la « relation dialogante » qui permet de respecter la culture de l'élève, de valoriser la connaissance qu'il possède. En définitive, partir de la vision du monde de celui qu'on éduque est sans doute un des axes fondamentaux sur lesquels doit s'appuyer la pratique pédagogique des enseignants et des enseignantes » (Freire, 1999, p. 95).

Nous allons énumérer une série d'éléments dont il faut tenir compte pour caractériser cette médiation dialogante :

1. Changer le contrat didactique d'aujourd'hui

« C'est toujours l'autre qui nous sauve »

Ernesto Sábató

« Personne n'apprend de personne mais tous apprennent en communauté à partir de la lecture collective du monde » (Freire). C'est pourquoi il nous faut rompre avec des modèles et des structures mentales de relations autoritaires auxquelles nous sommes habitués. Nous avons besoin de nous rééduquer et de savoir qu'il est possible d'échapper aux contrats didactiques existants qui créent dans la classe des situations « de jungle » où l'enseignant se trouve perdu au milieu des cris. Nous avons besoin d'échapper aux situations où s'établissent des relations tyranniques : celle du dogmatisme professoral, celle du caprice des élèves ; des relations d'affrontement, d'infantilisation, de bipolarité relationnelle caractéristiques de l'adolescence. Il nous faut établir un

espace dans lequel **nous pourrions nous rencontrer et nous reconnaître**, en tant que personnes et sujets connaissant qui apprennent ensemble autour d'un objet commun : le monde qui nous entoure.

Nous avons besoin d'instaurer une médiation dialogante qui permette de lier en permanence l'affectif et le cognitif, le dialogue humanisant, affectueux et la réflexion sur le monde et le dialogue sur la possibilité de le transformer. Car la transformation de la conscience ne peut se faire que dans un processus dialogant actif, permettant au sujet d'écrire sa biographie, d'acquérir sa dignité personnelle, de se transformer en sujet critique, d'organiser sa vie avec responsabilité et de se former lui-même à être responsable de sa vie. C'est ainsi qu'on acquiert une conscience de créateur de culture. C'est un dialogue qui rend les personnes autonomes et capables de prendre librement leurs propres décisions. (cf. Gadotti, 2001). C'est un dialogue qui aide à « être plus », à faire que l'autre « accouche » de ce qu'il y a en lui de plus humain ; un dialogue qui aide à devenir sujet de son histoire, à écrire sa biographie, à raconter sa manière d'être présent au monde (cf. Freire, 1999, p. 20). Une présence qui est pensée, qui se sait présence, qui intervient, qui transforme, qui parle, qui rêve, qui décide, qui évalue, qui s'impose d'une manière responsable.

Il s'agit d'un dialogue et d'une relation permettant de reconstruire des binômes historiquement brisés par la Modernité et la Technocratie : celui de la théorie et de la pratique, et celui d'enseigner et d'apprendre (cf. Freire, 1987, pp 75-78).

C'est un dialogue permettant d'enseigner à l'autre et d'apprendre avec lui et pas pour lui ; un dialogue qui respecte la situation où se trouve l'autre, le rend autonome, et lui donne lieu de le devenir. C'est possible : on porte alors sur ce qui est humain un regard chaque jour renouvelé.

Dans le langage quotidien de notre école, nous disons qu'il faut construire une classe où l'on **puisse dialoguer, où le dialogue soit le centre** ; une classe où l'on dialoguera sur l'objet de la connaissance, sur notre expérience en face de cet objet, sur la manière de connaître l'objet et notre expérience, et de connaître ensemble, dans ce processus d'enseignement-apprentissage, les sentiments, les affects et les idées provoqués par les processus d'enseignement-apprentissage et par les contenus étudiés.

2. Changer de méthodologie

Lorsqu'on parle de la salle de classe comme espace de culture, il ne s'agit pas de réunion « informelle » où il est question de la « vie », péjorativement parlant, comme on a parfois considéré cet espace. Il s'agit d'un espace organisé, avec une intentionnalité pédagogique claire, qui permet les transformations pour atteindre les résultats attendus.

C'est un parcours méthodologique qui, partant de la réalité, implique une démarche communautaire de recherche ; c'est un parcours où la culture des destinataires est reconnue, l'intentionnalité pédagogique définie et l'objet de l'enseignement-apprentissage codifié et décodifié en mots-sources en vue du processus de conscientisation ; un parcours où le dialogue est centré sur son objet et où l'on apprend à transformer le monde dans une intentionnalité claire.

3. Changer d'accent : le rôle central du processus de conscientisation

« La liberté n'est pas faite de droits mais elle est surtout faite de devoirs ».

Camus

Il ne s'agit plus de mettre l'accent sur une liste de concepts choisis, morts, standardisés, apparemment neutres et qui doivent être transmis « parce qu'il n'y a rien d'autre à faire ». Ni non plus sur des contenus fragmentés, nullement significatifs, sortis de leur contexte, destinés à être mémorisés « rapidement », le tout joint à un processus de rationalisation qui puisse justifier ce procédé arbitraire : « si tu n'étudies pas ceci, tu ne vas pas pouvoir trouver de travail demain », ou, « cela ira mal pour toi à l'Université », ou « tu ne seras ni un homme de bien ni un homme de culture générale », etc. Il ne s'agit plus de cette façon d'agir ni de cette parodie.

Il s'agit de mettre l'accent sur la transformation de tous ceux qui participent à cette expérience d'apprentissage. C'est un exercice qui sollicite notre corps, nos affects, nos savoirs, des idées, nos histoires et nos vies. Nous apprenons et tandis que nous apprenons, nous nous mettons en jeu.

Il faut établir une médiation éducative, qui ne manipule pas et n'abandonne pas les élèves à leur propre sort. L'antithèse de la

manipulation n'est pas « le laisser faire » mais l'abandon de la conduite éducative. Ceci ne signifie pas autoritarisme ni non plus le « faites ceci » ou le « faites cela ». Ceci veut dire diriger l'étude sérieuse d'un objet. C'est une position radicale, démocratique combinant liberté et autorité.

Conscientiser implique d'élaborer ensemble des connaissances qui nous aident à maîtriser et à construire une réalité susceptible de nous offrir une plus grande de liberté et un plus grand bonheur. Nous conscientiser nous-mêmes, enseignants et élèves, dans un espace d'enseignement-apprentissage, ne peut naître que d'une relation dans laquelle nous nous considérons à la fois comme sujets connaissant et comme sujets engagés dans le processus d'apprendre ensemble quelque chose. L'éducateur libérateur est avec ses élèves, au lieu de faire des choses pour eux.

Nous l'avons dit souvent : l'enseignant enseigne. Il ne s'agit pas cependant d'une offre paternelle, mais d'offrir clairement nos compétences et l'orientation que nous donnons au processus éducatif.

L'idéologie dominante n'a pas d'autre intérêt que de convaincre les professeurs qu'ils doivent être neutres et qu'on ne peut pas transformer la conscience de ces « sujets libres » que sont les élèves. Cette espèce de fausse neutralité constitue un véritable manque de respect envers les élèves. Et il n'est pas question de laisser en paix l'idéologie dominante !

Il est clair qu'en dialoguant avec les élèves nous pensons leur apporter au moins une contribution minimale à leur possibilité de changer leur façon de comprendre la réalité. Mais nous devons savoir que nous ne sommes pas dans une position idéaliste et que la transformation de la conscience n'est pas un jeu de mots ni une question de débats intellectuels. Nous changeons notre compréhension et notre conscience dans la mesure où nous réfléchissons sur les vrais conflits de l'histoire, sur la place que nous y tenons, et sur notre positionnement mental, affectif, historique à leur sujet. Ce que peut faire l'éducation libératrice c'est de changer la compréhension de la réalité, mais changer la réalité elle-même, c'est autre chose. L'action politique peut seule opérer la transformation de la société mais pas la seule formation intellectuelle (cf. Freire, 1986).

Pour conclure ce qui précède, nous pouvons dire en résumé que conscientiser, c'est suivre un processus afin de passer d'une vision

magique, oppressive et d'une conscience « semi-intransitive » et ingénue à une conscience critique (cf. Freire, 2002, pp. 22, 65-75) ; c'est passer d'une vision magique à une vision critique (Gadotti, 2002) par la réflexion sur une pratique concrète d'apprentissage en groupe et sur la transformation d'une réalité ou la formation d'une réalité alternative.

4. Reconceptualiser ce que nous entendons par connaissance dans un espace de culture

« La connaissance est un bien indispensable dans la formation de notre existence ».

Moacir Gadotti

En partant d'une clé de lecture d'Éducation Populaire, nous comprenons que dans l'éducation formelle, il y a des contenus que, nous, les enseignants, nous ne pouvons pas laisser de côté. Il ne sont pas négociables et ils font partie de ce à quoi nous ne pouvons pas renoncer dans notre tâche. Ces contenus sont ceux qui correspondent à l'année scolaire en cours, ce sont les contenus sur lesquels les garçons et les filles de cet âge travaillent dans toutes les écoles au même niveau et en n'importe quel point du pays. Nous parlons des contenus de base des programmes. Nous savons que lorsque nous évoquons ces derniers, nous faisons référence à ces contenus choisis au niveau national et dans chaque province, dans ce que nous appelons les projets provinciaux d'études. Ces contenus sont enseignés dans notre école et il faut qu'il en soit ainsi.

Il ne s'agit pas cependant de ne travailler que sur ces contenus, mais de faire en sorte qu'ils puissent s'articuler avec d'autres (savoirs locaux, contenus sélectionnés, autres contenus spécifiques) **autour d'une intentionnalité clairement définie par les enseignants : Que voulons-nous enseigner ? Que voulons-nous que nos élèves apprennent ? Quelles transformations allons-nous recommander pour que ces transformations se produisent chez les élèves, dans leur conscience, dans leur environnement ? À partir de la réponse à ces questions on supprime des éléments choisis dans les contenus, on les hiérarchise, on les met en ordre, on les prend ou on les laisse.**

Mais il faut que ce soit clair : la connaissance en elle-même n'est pas libératrice. Elle a besoin d'un processus pédagogique qui per-

mette de faire naître chez les sujets un engagement politique en faveur des exclus de la vie, de la vérité, de la beauté, de la bonté. La connaissance doit pouvoir devenir un processus permettant, à partir d'une réalité donnée, de comprendre le monde, de l'examiner, de vérifier les idées qu'on a sur lui, de l'interpréter et de le transformer. La connaissance n'a pas d'autre finalité en elle-même que d'être un outil pour améliorer le monde et lui donner **du sens et du bonheur**.

Parler de la connaissance dans un espace de culture (la salle de classe), c'est faire allusion à une dynamique dans laquelle la connaissance n'est pas transférée seulement, mais élaborée sous une forme intégrée et interactive. Ce n'est pas quelque chose qu'on apprend et qu'on s'approprie rapidement. Connaître, c'est découvrir et construire. Les aspects esthétiques, éthiques, sociaux, et épistémologiques s'articulent dans la quête de la connaissance.

Le processus d'élaboration de la connaissance est actif, conscient et favorise la participation ; il permet l'autonomie des personnes les plus pauvres pour qu'elles puissent elles-mêmes prendre librement leurs décisions. Le constructivisme de Freire nous montre que nous pouvons tous apprendre, que nous savons tous quelque chose et que ce sont les sujets « apprenants » qui sont responsables de l'élaboration de la connaissance et de la redécouverte du sens.

Dans un espace de culture, on apprend parce qu'on fait partie d'un environnement commun (contexte, besoins, problématiques, idiosyncrasie) où la connaissance est significative pour cette culture. Le sujet apprend à travers sa propre action transformatrice du monde qui l'environne. C'est lui qui construit ses propres catégories de pensée, qui organise son monde et le transforme.

L'espace de culture est un exercice de démocratie et de dialogue critique, une recherche de la raison d'être de ce que nous vivons et de ce qui nous arrive, une formation à l'organisation communautaire et à la participation. Il donne à la science une occasion de s'ouvrir aux besoins du peuple et de les interpréter. La science ne part pas de catégories absolutisées, lointaines et d'une apparente neutralité. La science est liée au travail, aux pauvretés, aux carences, aux luttes, aux souffrances, aux joies et à la vie quotidienne des gens pauvres. Elle se rattache à leur cause et à leur combat dans le cadre des requêtes planétaires communes,

comme l'écologie, les besoins humains fondamentaux ; elle n'est pas sans rapport, par exemple, avec l'épuration de l'eau, l'assainissement de l'air et de la terre. Elle est aussi en lien avec toutes les formes de discrimination et d'exclusion sociale, avec la lutte pour les droits de l'homme, la paix mondiale...

En résumé, nous pouvons dire que nous connaissons pour comprendre le monde, pour vérifier la vérité de ce que nous disons de lui, de ce que nous pensons de lui, de ce que nous savons de lui et de ce que l'on nous raconte sur lui ; nous ne connaissons pas pour échanger des idées. Le fait de connaître nous aide à interpréter et à transformer le monde et à construire pour cela des catégories ; il est un outil fondamental dans notre tentative d'améliorer le monde ; il nous aide à donner du sens à notre vie personnelle et communautaire, à nos luttes, nos recherches, nos besoins, nos problématiques. La connaissance est l'expression de chaque classe sociale (Freire, 1999, p. 95) et elle doit pouvoir être comprise comme telle, tout en dévoilant pour cela l'apparente neutralité des intentionnalités politiques. Connaître, c'est dévoiler, regarder, créer, proposer, dire, faire grandir... tout ce qui a quelque chose à voir avec la vie.

5. Rechercher et faire participer

L'enseignant comme l'élève est aussi en recherche. Les deux sont en recherche. Et l'interrogation est le point de départ de toute situation d'apprentissage. Enseigner à penser d'une manière critique c'est s'interroger sur le monde où l'on vit. La codification, la décodification et le dialogue sur la réalité à transformer permettent cette « problématisation » du monde qui invite à dénaturer, à démystifier et à rechercher des significations nouvelles qui nous défient.

Telle est la finalité de notre dialogue permanent avec nos élèves : nous les confrontons à la phrase-source, au projet que nous voulons réaliser, à la nature des situations, aux problèmes que ce projet va nous présenter et aux contenus que nous devons apprendre. À partir de ces interrogations initiales, nous cherchons à élaborer ensemble les « problématisations » qui nous posent à tous des défis, mais qui nous aident à démolir de fausses sécurités, nous incitent à rechercher et à apprendre, et nous portent à trouver des issues à ce qui nous bloque dans une démarche de connaissance.

Pour le partage

- Qu'est-ce qui vous surprend dans ce témoignage d'une pratique vécue par un école entière.
- Quelles pratiques innovantes y repérez-vous ?
- Pensez-vous que telle ou telle pratique pourrait être adaptée chez vous ? Pourquoi ? comment ?
- Cela vous inspire-t-il une autre façon de travailler
 - avec les familles, le quartier, les institutions sociales... ?
 - avec vos autres collègues ?

Bibliographie

Beisiegel, Celso de Rui « *Observaciones sobre la teoría y la práctica en Paulo Freire* ». www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_.htm

Freire, P.; Shor, Ira. 1986 *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (8.ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, pág. 203-212 do Cap.7: « O sonho da transformação social: como começar segunda feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos? ».

Freire, Paulo 1987, 8º edición (1977) *Cartas a Guineia Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (México: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1999, 2º edición (1) (1997) *La educación en la ciudad* (México: Ediciones Siglo XXI).

Freire, Paulo 1999, 3º edición (2) (1997) *Pedagogía de la autonomía* (México: Ediciones Siglo XXI).

Freire, Paulo 1999, 52º edición (1970) *Pedagogía del oprimido* (México: Ediciones Siglo XXI).

Freire, Paulo 2002, 1º edición (2002) *Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora*. (Buenos Aires: Galerna, Búsqueda de Ayllu).

Freire, Paulo 1997, 1º edición (1997) *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El roure).

Freire, P.; Shor, Ira, (8º edición) (1986) *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (Rio de Janeiro, Paz e Terra) p. 203-212 do Cap. 7.

Textes de Gadotti sont spécialement utilisés dans le point 4 du Chapitre trois.

Gadotti, Moacir 2001 *Um legado de esperança* (Sao Paulo: Cortez).

Gadotti, Moacir *Aprender, Ensinar*, Exposição feita durante o Congresso Internacional, realizado de 20 a 23 de setembro de 2000, na Universidade de Évora (Portugal). O título original da minha fala foi « Saber aprender : um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação ». O tema geral do Congresso era « Um olhar sobre Paulo Freire ».

Gadotti, Moacir, *Cruzando Fronteiras*, Exposição feita durante o I Colóquio das Ciências, da Educação, com o tema « Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipadora », realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa, de 23 a 24 de março de 2000.

Gadotti, Moacir « *Lições de Freire* » ; Texto escrito logo depois da morte de Paulo Freire (2 de maio de 1997) e publicado pela Revista Educação, Sociedade & Culturas, Edições Afrontamento (Porto, Portugal) em outubro de 1998 (número 10), dedicado especialmente a Paulo Freire.

Sábato, Ernesto, 2001, 1º edición (2001) *La resistencia* (Buenos Aires: Six Barral)

Voir aussi les versions françaises des textes de Paulo Freire:

– *L'éducation, pratique de la liberté*, Lusigny-sur-Ouche, ASDIC (1996)

– *L'éducation dans la ville*, collection Théories et pratiques de l'éducation des adultes, Editions Paideia (1991)

– *Pédagogie des opprimés* ; suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris : la Découverte (2001)

http://www.eicos.psycho.ufrj.br/frances/fr_paulo_freire/frpaulofreire.htm

SOMMAIRE

Chapitre 1 : Mais comment faisons-nous ?	11
1. Premier moment. Établir la carte de la conscience collective du lieu : le complexe thématique	12
2. Second moment : Négociation culturelle et transformation de la conscience	18
Chapitre 2. Un nouveau sujet éducatif : l'élève dans son environnement.	23
Chapitre 3 : Le rôle central du dialogue et la salle de classe comme espace de culture	27
Bibliographie	35