

Paulo Freire, au-delà de l'alphabétisation des adultes, l'émancipation

Paulo Freire: Beyond adult literacy to emancipation

Paulo Freire: más allá de la alfabetización de los adultos, la emancipación

Venício A. de Lima et Marco Antonio Rodrigues Dias



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/7198>

DOI : 10.4000/ries.7198

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2018

Pagination : 157-167

ISBN : 978-2-85420-620-3

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Venício A. de Lima et Marco Antonio Rodrigues Dias, « Paulo Freire, au-delà de l'alphabétisation des adultes, l'émancipation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 79 | décembre 2018, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 25 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7198> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.7198>



Paulo Freire, au-delà de l'alphabétisation des adultes

Venício A. de Lima
Marco Antonio Rodrigues Dias

Pendant longtemps, j'ai été considéré comme un expert en éducation des adultes, un bon technicien, l'auteur d'une méthode efficace. Je pense cependant que dès mes premières études, même avec naïveté, j'ai explicité une vision plus large de l'alphabétisation. Si ce n'est pas clair dans mon premier livre, cette perception devient très claire dans Pédagogie des opprimés. Elle est également présente dans ma pratique et dans la théorie de ma pratique.

Paulo Freire, *Correio Braziliense*, 24 octobre 1982

UN PÉDAGOGUE BRÉSILIEN ET HUMANISTE RECONNU INTERNATIONALEMENT

157

Paulo Freire (1921-1997) est un pédagogue brésilien et un humaniste connu principalement pour ses efforts en faveur de l'alphabétisation conçue comme un moyen de lutte contre l'oppression.

Reconnu comme le « père de l'éducation brésilienne » par le Congrès national, Freire est l'éducateur brésilien qui a reçu le plus d'hommages à travers le monde. Son chef-d'œuvre *Pédagogie des Opprimés* (1968, publié pour la première fois en 1970) est le troisième ouvrage le plus cité dans la littérature en sciences humaines et figure parmi les cent lectures les plus recommandées par les universités anglophones. Heinz-Peter Gerhardt (1993), un expert allemand, affirme que « Freire est aujourd'hui sans conteste l'éducateur le plus renommé de notre époque ».

Parmi d'innombrables distinctions, Freire fut nommé professeur émérite de plusieurs grandes universités, reçut 39 doctorats *honoris causa* et notamment le Prix Unesco de l'éducation pour la paix, en 1986. Entre 1989 et 1991, Freire fut secrétaire de l'éducation de São Paulo, le meilleur que la ville ait jamais eu, selon plusieurs analystes. Il est l'auteur de dizaines de livres, d'articles, de documents et de conférences publiés dans plus de trente langues. Il est difficile d'élaborer une liste complète des thèses de doctorat et des publications portant sur sa méthode, son action et sa pensée. Nous attirons l'attention sur certains de ses livres : *Pedagogia do Oprimido* (1968, éd. Paz e Terra, écrit alors que l'auteur était exilé au Chili¹ ; au Brésil, en raison

1. Première édition en anglais en 1970, traduction de Myra Ramos, préface de Richard Shaull, The Seabury Press, New York, en français en 1974 dans la Petite Collection Maspero.

de la censure, le livre n'a circulé qu'en 1974) ; *Educação como prática da Liberdade* (1967, éd. Paz e Terra, Rio de Janeiro) ; *Extensión o Comunicación?* (1969, ICIRA, Santiago de Chili) ; *Ação Cultural e Outros Escritos* (1976, éd. Paz e Terra) ; *Cartas a Guiné-Bissau – Registros de uma Experiência* (1977, Paz e Terra) ; *Pedagogia da Esperança – Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992, avec des notes de la veuve de l'auteur, Ana Maria Araújo Freire, éd. Paz e Terra) ; *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa* (1997, éd. Paz e Terra).

À ses débuts, Freire s'est clairement inspiré des idées humanistes de l'un des créateurs de l'Unesco, Jacques Maritain, mais aussi de celles de Thomas Cardonnel, Karl Mannheim, Karl Jasper, Gunnar Myrdal, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier et certains de leurs interprètes brésiliens, tels que Alceu de Amoroso Lima. Son travail, bien que n'étant pas directement lié aux mouvements de l'Action catholique brésilienne, était parallèle à celle-ci et fut fortement attaqué par les militaires qui avaient pris le pouvoir au Brésil en 1964. Certains secteurs de l'armée considéraient la gauche catholique² comme plus dangereuse que les communistes. Freire était ouvert d'esprit et lié à des penseurs de l'Institut supérieur d'études brésiliennes (ISEB) de Rio de Janeiro (Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Alvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier) et à des personnalités telles que Costa Lima, recteur de l'Université de Recife, et Miguel Arraes, l'une des icônes de la gauche brésilienne dans les années soixante.

Freire dirige le département d'extension culturelle à l'Université de Recife, au début des années soixante. Il est déjà une référence pour les nouvelles générations, ainsi que l'un des principaux animateurs du Mouvement de la culture populaire, où il montre que la culture n'est pas synonyme d'une accumulation de connaissances sur des auteurs classiques en littérature ou en musique, mais un élément de transformation de l'univers par l'homme.

Le succès de ses actions dans la région Nord-est incite un ministre de l'éducation de centre gauche, le démocrate-chrétien catholique Paulo de Tarso Santos, à lancer une campagne nationale d'alphabétisation. La résistance à la méthode de Freire mobilisera les grands médias, les groupes politiques, une partie de l'intelligentsia bourgeoise, qui y voient un risque pour leurs privilèges. Selon eux, les analphabètes n'ayant pas le droit de vote, cette campagne pourrait entraîner une révolution au Brésil. Freire sera contraint de s'exiler en 1964, après avoir passé soixante-quinze jours en prison, accusé d'être un « révolutionnaire ». Il passe quatre années au Chili, une aux États-Unis et, en 1970, on le trouve à Genève, où il travaille pour le Conseil œcuménique des Églises. Il rentrera au Brésil en 1980.

AU CŒUR DE SON ACTION, LA PÉDAGOGIE DES OPPRIMÉS »

« Conscientização e Alfabetização, uma Visão do Processo » (Conscientisation et alphabétisation, une vision du processus), un article publié dans *Estudos Universitários*, la revue culturelle de l'Université de Recife (n° 4, 1963), jette les bases de nombre de ses travaux. Ce texte est peut-être le premier à présenter les

2. Cela concernait notamment la Jeunesse ouvrière catholique (JOC), la Jeunesse étudiante catholique (JEC) et la Jeunesse universitaire catholique (JUC).



concepts de Freire sur la méthodologie de l'alphabétisation qui ne cessent, depuis, d'émerveiller pour leur affirmation de la possibilité d'alphabétiser les adultes avec quarante heures de cours ou moins. Le Brésil comptait, en 1964, 40 millions d'analphabètes, pour une population totale de 81 millions. Les rédacteurs de la revue précisent que le point de vue de Freire est strictement réaliste, dans la mesure où il affirme que la réalité n'est pas seulement objective mais également reconnaissable. Comme il le dit, « l'homme n'est pas seulement dans la réalité, mais aussi avec elle. » Par conséquent, « les hommes sont des êtres de relations et pas seulement de simples contacts ». La capacité de l'homme à appréhender la réalité en fait un être essentiellement critique, capable de distinguer les « différentes orbites existentielles » et, ce faisant, de trahir sa nature temporelle. L'homme est donc plus qu'un être de relations : il est un être essentiellement historique.

La longue expérience de Freire avec les ouvriers et les paysans du Nord-est l'a amené à considérer que l'illettré prendra conscience de sa propre réalité à travers une discussion détaillée mais plutôt informelle de ses problèmes socioéconomiques. Le processus éducatif doit être basé sur l'environnement de l'apprenant. Il ne suffit pas d'apprendre à lire « *Eva viu a uva* » (Ève a vu des raisins), encore faut-il apprendre à situer Ève dans son contexte. Parler d'un fruit que les gens n'ont jamais vu n'a pas de sens. Il est nécessaire de prendre en compte l'univers linguistique des apprenants. Dans les villes satellites de Brasilia, au début des années 1960, où les alphabétiseurs étaient liés à la construction civile, le mot clé utilisé était « brique » (*tijolo*). Une pédagogie entièrement basée sur un dialogue avec les illettrés sera développée, avec l'objectif de les amener à se motiver et à se former eux-mêmes.

Parmi les nombreux ouvrages de Freire, *La Pédagogie des opprimés* (1968) est certainement le plus important. Dans une dédicace rédigée au printemps 1968, il écrit :

Je souhaite que vous receviez ce manuscrit d'un livre qui n'est peut-être pas bon mais qui incarne la conviction profonde que j'ai des hommes.

Il n'aurait jamais imaginé que, cinquante ans plus tard, ce livre rencontrerait un tel succès mondial. Mais cette « conviction profonde (qu'il a) des hommes » est certainement le fil conducteur et le plus universel de toute son œuvre.

Selon le critique littéraire Antonio Cândido, « Freire était un penseur actif, qui a fait de l'éducation un instrument humanisant à la fois pratique et utopique » et « il est difficile de trouver une personne qui, à notre époque, ait conçu de manière aussi vivante et convaincante le caractère démocratique de l'éducation ». De plus, « sa méthode célèbre est l'une des réalisations les plus positives de la pensée humanisante du xx^e siècle. »

Selon Freire, la pédagogie des opprimés est celle « des hommes engagés dans la lutte pour leur libération » :

[C'est] celle qu'il faut forger avec eux et non pas pour eux, en tant qu'hommes ou en tant que peuple, dans la lutte incessante pour le rétablissement de leur humanité. Une pédagogie qui transforme l'oppression et ses causes en objet de réflexion des opprimés se traduira par leur engagement nécessaire dans la lutte pour leur libération ».

C'est-à-dire qu'être conscient de l'oppression ne suffit pas, comme le dit Freire : Se reconnaître limité par la situation concrète de l'oppression ne signifie pas encore la libération (...). Ils ne font que surmonter la contradiction dans laquelle ils se trouvent lorsqu'ils se reconnaissent opprimés et s'engagent dans la lutte pour se libérer.

Placer l'accent sur ceux qui apprennent/enseignent, et non sur l'éducateur, et faire valoir que « personne n'éduque personne et personne ne s'éduque seul : les hommes s'instruisent en communion, médiatisés par le monde » semblent être la marque de la pensée de Freire¹.

UNE MÉTHODE RÉVOLUTIONNAIRE D'ÉDUCATION DES ADULTES »

L'une des principales limites de la plupart des études sur Freire est la réduction de sa pensée et de sa pratique à sa méthode révolutionnaire d'éducation des adultes. Il a lui-même attiré l'attention sur le fait qu'il comprenait l'alphabétisation dans un contexte plus large. Plusieurs concepts fondamentaux de la pensée de Freire nous aident à comprendre les processus contemporains d'éducation, de communication et de culture.

Nous discuterons deux de ces concepts critiques : celui d'« extension rurale et éducative » (par opposition à la communication), qui a influencé l'orientation des services d'extension dans les universités, et celui de « culture du silence ».

Pendant longtemps, jusqu'au début des années soixante-dix, le concept d'extension, et surtout celui d'extension rurale, était en Amérique latine subordonné à un modèle de communication développé aux États-Unis et diffusé principalement par *The Process of Communication*, de David Berlo, dans lequel la communication est considérée comme un processus mécaniste de manipulation des individus et des masses. Ce modèle a été suivi dans la communication, et en particulier dans la publicité, mais il s'est plus tard étendu aux activités dites d'extension ou de vulgarisation éducative dans les universités latino-américaines. Le récepteur y est considéré comme un objet et non comme un sujet. Ni les conditions sociales et culturelles ni les besoins des populations ne sont pris en compte. Les médias, comme les actions éducatives, ne doivent servir le public que dans la mesure où cela sert de support à la modernisation basée sur une préjugé ethnocentrique occidental qui considère les formes d'organisation des sociétés comme universelles, sans tenir compte de la diversité culturelle, de la formation historique des populations, de la diversité des structures sociales. Aux États-Unis, l'extension rurale et universitaire sont deux concepts étroitement liés qui reposent sur le même fondement philosophique et idéologique. Ils servent la modernisation en consolidant un système politique, économique et financier.

Pour comprendre cette réalité, il faut se rappeler que, dans les années cinquante et soixante, les États-Unis ont envoyé dans les pays en voie de développement des milliers d'experts, les « diffusionnistes », chargés de moderniser les pays « arriérés », en provoquant et en stimulant des changements dans leurs institutions et leurs comportements. Les habitants devaient abandonner leurs traditions et accepter les valeurs du marché, conformément au modèle occidental. Ils étaient incités à modifier leurs relations urbaines, sociales et politiques et à chercher à établir une démocratie copiant les systèmes anglo-saxons.

Les travaux des diffusionnistes étaient structurés à travers ce qu'on appelait alors l'« extension rurale ». Ces actions ont influencé les systèmes universitaires latino-américains, qui ont commencé à adopter un modèle selon lequel les universités



devraient baser leurs activités sur un trépied constitué de l'enseignement, de la recherche et d'une vaste extension. Cette dernière était aussi bien rurale que culturelle ; elle était une vulgarisation industrielle, par le biais de services, de consultations et de stages ; elle était également communautaire, les universités pouvant collaborer au développement d'une communauté, y compris dans les zones rurales, en mettant en place des cours, en développant des projets de service, en effectuant des travaux sous forme de stages, etc.

Ce concept impliquait que l'université aille dans la communauté, afin d'étendre ses activités d'enseignement et de recherche. La communauté était vue comme un objet, un élément passif, comme le simple récepteur d'un autre pôle, exogène et supérieur. Le livre classique du diffusionnisme est celui d'Everett Rogers et Floyd Shoemaker, *Communication of Innovations* (1971). En 1976, Rogers publie, avec la collaboration d'experts d'Amérique du Nord et du tiers monde, *Communication and Development - Critical Perspectives*, dans lequel sont présentées quelques erreurs commises dans l'application de la théorie diffusionniste dans les pays en développement.

Ce point de vue élitiste et mécaniste a été fortement remis en cause en Amérique latine, grâce au travail fondateur de Freire, dans *Extension ou communication ?*, d'abord publié au Chili en 1968. Dans un numéro spécial du bulletin de l'Association nationale des établissements d'enseignement supérieur (ANUIES, Mexique), Ofélia Angeles. déclare :

La deuxième conférence latino-américaine sur l'extension et la diffusion culturelle des universités, qui s'est tenue à Mexico en 1972 (...) remet fondamentalement en cause le caractère social de l'extension, le manque de participation de la société aux décisions la concernant et affirme, avec une influence forte des théories et des expériences de Freire dans le domaine de l'alphabétisation, que cette extension et cette diffusion doivent être libératrices dans le sens où elles doivent favoriser la prise de conscience des individus sur leur réalité afin qu'ils s'engagent de façon assumée à agir sur elle, en la transformant.

En se basant sur la pensée de Freire, les participants à cette conférence définissent l'extension comme « l'interaction entre l'université et les autres composants du corps social, à travers laquelle elle assume et remplit son engagement à participer au processus social de création de la culture, de la libération et de la transformation radicale de la communauté nationale.

Dans d'autres régions du monde, et notamment dans les pays francophones, le terme d'extension est peu utilisé. Dans une déclaration adoptée par l'Unesco en 1998, lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (CMES), l'interaction entre l'université et d'autres composantes du corps social était incluse dans le concept de « pertinence », qui doit être mesuré en comparant ce que les universités font et ce que la société attend d'eux, tel que l'indique le document de travail rédigé par Jean Marie De Ketele :

La pertinence de l'enseignement supérieur doit être envisagée essentiellement en fonction de son rôle et de sa place dans la société, de sa mission en matière d'éducation, de recherche et des services qui en découlent, ainsi que de ses liens avec le monde du travail au sens le plus large, de ses rapports avec l'État et les sources de financement public et de ses interactions avec les autres degrés et formes d'enseignement.

Freire n'est pas mentionné dans cette Déclaration, mais plusieurs de ses idées y figurent. Ainsi, le texte insiste sur le fait que les étudiants doivent être considérés comme des acteurs et non comme des destinataires du processus d'éducation. C'est le contraire des systèmes traditionnels qui adoptent ce que Freire appelle « le concept bancaire de l'éducation ».

Les principes de la CMES ont été ratifiés par la II^e CMES en 2009 puis par la III^e Conférence régionale sur l'éducation supérieure (CRES) qui s'est tenue à Córdoba, en Argentine (juin 2018), organisée pour les célébrations du centenaire de la réforme et de la déclaration de Córdoba de 1918³. Plus de dix mille participants ont adopté un document postulant que l'éducation supérieure est un bien public social, un droit universel et humain et un devoir des États. De manière significative, les participants ont déclaré que le monde académique « ne peut se taire sur les lacunes et les douleurs des hommes et des femmes, et comme Mario Benedetti l'a affirmé avec véhémence, “ il y a peu de choses aussi assourdissantes que le silence ” ».

CONTRE LA « CULTURE DU SILENCE »

Ceci nous amène au concept de « culture du silence », qui ressort du travail de Freire, en raison de sa recherche permanente des raisons historiques qui ont conduit des contingents énormes d'hommes et de femmes à naître, à vivre et surtout à demeurer dans la condition d'opprimés, muets, exclus des décisions relatives à la construction des règles déterminant leur vie⁴.

Bien que Freire n'ait jamais écrit de texte spécifiquement consacré à la culture du silence, il considérait que la surmonter à travers l'action culturelle pour la liberté était une condition indispensable de la pleine réalisation de l'homme.

Dans sa thèse intitulée *Educação e realidade brasileira*, écrite à l'école des beaux-arts de Recife (Pernambuco) en 1959, Freire anticipe un grand nombre des observations qui apparaîtront révisées et mises à jour huit ans plus tard, dans son premier livre.

Freire commence une réflexion sur « l'inexpérience démocratique » brésilienne, expliquée par l'interprétation selon laquelle le Brésil serait « un pays sans peuple ». Pour étayer son argument, il fait appel à plusieurs auteurs brésiliens classiques et déclare :

Nous comprenons par mutisme brésilien la position exclusivement d'attente de notre homme devant le processus historique national, une position qui n'a pas changé fondamentalement ou seulement accidentellement avec des mouvements turbulents, la constante étant toujours le mutisme, l'éloignement de la vie publique.

Quelques années plus tard, dans *L'Éducation comme pratique de la liberté* (1967), avant même de reprendre le thème de « l'inexpérience démocratique », Freire enregistre « l'émergence » du peuple dans l'histoire du Brésil :

3. La déclaration et la réforme de Córdoba de 1918 provoquèrent la première réforme en profondeur du système universitaire en Argentine et ont influencé l'organisation des universités dans toute l'Amérique latine.

4. Les références aux citations faites dans cette section peuvent être trouvées dans V. A. de Lima, « Sobre a Cultura do Silêncio » (Sur la culture du silence) : <https://bit.ly/2J3nbe/>

On n'est plus satisfait de regarder. On souhaite participer. Cette participation (du peuple) menace les élites privilégiées. Elles sont regroupées pour se défendre (...). De plus, au nom de la liberté « menacée », elles repoussent la participation du peuple. Elles préconisent une démocratie *sui generis* dans laquelle les personnes sont des malades auxquelles des médicaments sont appliqués. Chaque fois qu'ils essaient de s'exprimer librement et ont l'intention de participer, c'est un signe qu'ils sont toujours malades et ont donc besoin de plus de « médicaments ». La santé, pour cette étrange démocratie, réside dans le silence du peuple, dans son immobilité.

Le deuxième chapitre de *L'éducation en tant que pratique de la liberté* est entièrement consacré à la discussion de « l'inexpérience démocratique ». Freire y souligne l'absence d'une vie communautaire dans l'expérience coloniale brésilienne. Il soutient que « le Brésil n'a jamais connu ce sens de la communauté, de la participation à la solution de problèmes communs... un sens » installé « dans la conscience du peuple et transformé en sagesse démocratique ».

Freire reprend le thème du mutisme et affirme qu'il est caractéristique d'une société à laquelle la communication et le dialogue sont refusés et à qui, au contraire, des « communiqués » sont proposés. Il insiste sur le fait que ces sociétés deviennent essentiellement « muettes » et souligne que le mutisme « ne signifie pas une absence de réponse, mais plutôt une réponse qui manque de criticité ».

Peu de temps après, en 1968, Freire utilise pour la première fois l'expression « culture du silence », en faisant référence à l'Amérique latine dans son ensemble :

Nous sommes convaincus – plus que jamais – que ce que nous appelons « culture du silence », manifestée comme inconscience collective des paysans, ne peut pas être transformée mécaniquement ou automatiquement par le changement des infrastructures résultant du processus de réforme agraire. Cette culture du silence, caractéristique de notre passé colonial, se perpétue, enracinée dans le terrain favorable du régime foncier en Amérique latine. Historiquement et culturellement, cette culture du silence a pris la forme d'une « conscience paysanne ». (Rapport annuel de l'Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, Chili, 1968).

On peut dire que la culture du silence correspond à un ensemble de représentations et de comportements ou de « manières d'être, de penser et d'exprimer », qui sont la conséquence d'une structure de domination séculière en Amérique latine, espagnole et portugaise, mais aussi dans des pays considérés comme du premier monde. Bien que de façon inégale, elle conditionne à la fois les oppresseurs et les opprimés. La culture du silence est une des dimensions de l'éducation « bancaire », d'un environnement marqué par le manque de communication.

Quelles sont les formes dans lesquelles survit cette culture du silence ? Ceux qui ont été historiquement opprimés – les autochtones, les Noirs, les femmes et les ouvriers – ne sont-ils pas encore réduits au silence par le discours public hégémonique, qui reste classiciste, patriarcal, raciste et néo-colonialiste ?

Comme les moyens technologiques – journaux, radio, télévision, internet – deviennent des médiateurs des voix exprimées dans le débat public, des politiques – explicites ou non – liées à leur fonctionnement viennent s'ajouter aux caractéristiques sociétales historiques, et fonctionnent comme des politiques de « mise au silence », rendant possible la perpétuation de la culture du silence non seulement au Brésil mais ailleurs.

L'ÉDUCATION COMME BIEN PUBLIC : UN DROIT UNIVERSEL ET UN PROCESSUS SOCIAL DE LIBÉRATION

La pensée néolibérale se renforce depuis le début du XXI^e siècle. Ceux qui dominent la vie politique et contrôlent la formation de l'opinion publique dans les médias mondiaux ont fait revivre le diffusionnisme et la théorie de la modernisation. De nouvelles formes de culture du silence sont déguisées en politiques de « *mise au silence* » et une série de processus – dont certains étaient positifs au début – sont devenus des instruments d'oppression. Il s'agit notamment de :

- pressions pour considérer l'éducation comme un service commercial régi par les principes de l'Accord général sur les services de commerce ;

- tentatives pour mettre en place un système mondial d'accréditation : au lieu de comparer ce que font les établissements d'enseignement supérieur avec leurs missions, définies par les universités elles-mêmes, on considère que la qualité repose toujours sur les pratiques d'un certain nombre de pays, pour la plupart anglo-saxons, membres de l'OCDE ;

- l'insistance pour inclure, dans les conventions sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur, des actions qui favorisent des membres de la Convention de Lisbonne (1997), qui couvre l'Europe, les États-Unis, le Canada, Israël et l'Australie ;

- tentatives visant à inciter les pays en développement à accepter les modalités d'action fondées sur le processus de Bologne, sans tenir compte de leurs besoins culturels et sociaux spécifiques ;

- l'acceptation sans critique de la pénétration, partout, des cours en ligne (*Massive Open Online Courses* : MOOC), sans tenir compte des besoins locaux ;

- l'imposition de critères pour la définition de la qualité, inspirés des systèmes de classement (*rankings*) conçus pour mettre en valeur un nombre sélectionné d'institutions basées dans les pays développés⁵.

Les théories de modernisation et le diffusionnisme, qui reviennent aujourd'hui sous de nouvelles formes, sont basés, nous l'avons dit, sur un ethnocentrisme occidental, qui considère comme universelles ses formes d'organisation de la société, sans prendre en compte la diversité culturelle, le développement historique des populations, la diversité des structures sociales. Le seul modèle valable pour la qualité de l'enseignement (en particulier dans les universités) est celui développé par les grandes institutions occidentales.

Ceux qui détruisent l'éducation en tant que bien public utilisent des instruments idéologiques forts, outre des actions concrètes. Leur but est de substituer à l'objectif d'accès universel à une éducation pertinente une conception visant à transformer l'éducation en marchandise et en instrument de domination. Cette idéologie imprègne tous les médias et même les organisations internationales, qui aban-

5. Ces questions ont été discutées dans une série de documents, en particulier dans M.A. Rodrigues Dias (2017), *La Educación Superior como derecho humano y bien público perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba* [L'enseignement supérieur en tant que bien public. Perspectives du centenaire de la réforme de Córdoba]. Disponible sur le site de l'Association des universités groupe Montevideo (AUGM) : [https://bit.ly/2Ufq8bH]

donnent tout point de vue critique et acceptent que la marchandisation soit présente partout.

Rethink education. Towards a global common good?, un document publié par l'Unesco en 2015, critique le concept de bien public pour deux raisons : a) il n'y a pas d'unanimité sur la question ; (b) cette conception est individualiste et a pour source des principes économiques. Le document ne prend pas en compte les efforts visant à associer l'éducation au monde du travail, qui ne peut pas se limiter aux intérêts des entreprises. Sans aucune critique, la privatisation de l'éducation est encouragée, et basée entre autres sur l'existence d'écoles privées bon marché. Certes, elles existent, mais dans quelles proportions, où et dans quelles conditions ? Les MOOCs sont également présentés sans aucune critique sur leur action dans les pays en développement.

L'Unesco a toujours considéré l'éducation à tous les niveaux comme un droit de l'homme, un droit pour tous, ce qui a renforcé la vision de ceux qui considèrent l'éducation comme un bien public. Le fondement de cette approche est la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, qui stipule en son article 26 :

Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite⁶.

C'était certainement l'une des sources d'inspiration de la pensée de Paulo Freire. La déclaration a reçu un complément important, le 16 décembre 1966, lorsque l'Assemblée générale des Nations-Unies a adopté le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (article 13) :

L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité⁷.

La Banque mondiale a ajouté l'adjectif « global » à la notion de bien public en matière d'enseignement supérieur au début de ce siècle. Cela ne signifie pas que ce principe s'applique partout. Le terme « global » est apparu à un moment où la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et l'Organisation mondiale du commerce (OMC) défendaient l'idée que leurs indicateurs de qualité – dans les processus d'accréditation – devraient s'appliquer partout. Il est toutefois devenu évident que ces indicateurs étaient ceux d'un petit groupe de pays, la qualité ne devait pas, selon cette conception, être liée à la pertinence, c'est-à-dire à la réalité sociale, politique et culturelle de l'enseignement supérieur et de ses missions spécifiques.

Le deuxième argument vient du fait – selon les auteurs du document – que le principe du bien public repose sur une théorie socio-économique individualiste. Cet argument est également faux. La notion de bien public provient principalement du droit public. Le service public repose sur trois principes :

- l'égalité : toute personne a droit à un service public sans discrimination ;
- la continuité ou la permanence : le service public doit répondre en permanence aux besoins des citoyens ;

6. <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

7. <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

- l'adaptabilité ou la « flexibilité » : le service public doit être « réactif » et évoluer en fonction de l'existence de changements d'intérêt général ; il peut et doit suivre l'évolution de la société.

La notion de bien public n'élimine pas la possibilité de concession, de délégation ou d'autorisation. Ce qu'il faut, c'est l'existence de normes dans l'intérêt de tous, à l'opposé de l'individualisme, et la création de mécanismes précis contrôlés par les autorités légitimes.



La prévalence des idées néolibérales et le retour des politiques de silence qui mènent à l'exclusion ont nourri les tentatives de déconstruire le travail de Freire au Brésil et ailleurs. Élaborée en référence immédiate à la guerre froide, à la fin des années 1960 et au début des années 1970, défendant le caractère public de l'éducation, éliminant les définitions limitées au domaine de l'éducation des adultes, la pensée de Freire a continué de se renouveler jusqu'à sa mort soudaine en 1997. Elle s'applique à l'ensemble du système éducatif et reste valable pour combattre l'ignorance et aider à libérer les opprimés. Plus de vingt ans après sa mort, la pensée de Paulo Freire continue d'éclairer la compréhension des sociétés contemporaines, en particulier celles qui sont confrontées aux énormes défis posés par l'ordre néolibéral⁸.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANGELES O. (n.d) : Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultur y de los servicios, numéro spécial du bulletin de l'Association nationale des établissements d'enseignement supérieur (ANUIES), México. En ligne [<https://bit.ly/2ySaY2U>].

BERLOD K. (1960) : *The process of communication: an introduction to theory and practice*, Holt, Rinehart and Winston.

DE KETELE J.-M. *et al.* (1998) : L'enseignement supérieur au XXI^e siècle – Vision et actions – Unesco ED-98/Conf.202 /CLD, 23. En ligne [<https://bit.ly/2SRv7OY>].

DE LIMA V. A. (2015) : *Comunicação e Cultura: As Ideias de Paulo Freire*, Universidade de Brasília Perseu Abramo.

DE LIMA V. A. (2017) : « Sobre a Cultura do Silêncio ». En ligne [<https://bit.ly/2yU6hWc>].

DE LIMA V. A. (2018) : « Para além da alfabetização: cultura do silêncio e os 50 anos da Pedagogia do Oprimido ». En ligne [<https://bit.ly/2PATWQv>].

ESCOBAR M. FERNANDEZ A. L. GUEVARA-NIEBE G. L. (1994) : *Paulo Freire on Higher Education – A Dialogue at the University of Mexico*, Albany, NY ; SUNY Press.

FREIRE Ana Maria Araújo (2006) : *Paulo Freire: Uma História de Vida*, Indaiatuba, SP, Villa das Letras.

8. Cet article a été rédigé avant l'élection de M. Bolsonaro à la présidence du Brésil, en octobre 2018. M. Bolsonaro a déclaré qu'il éliminerait la pensée de Paulo Freire dans le pays, notamment au ministère de l'éducation, et ses partisans ont annoncé qu'ils demanderaient au Sénat d'annuler le titre de père de l'éducation brésilienne conféré à Paulo Freire. Les auteurs confirment leur analyse. (NdA)

GADOTTI M. (ed). (2014) : *Alfabetizar e Conscientizar – Paulo Freire, 50 anos de Angicos*, São Paulo, Instituto Paulo Freire.

GERBARDT H. P. (1993) : « Paulo Freire (1921-1997) », *Perspective: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 3-4, septembre-décembre. En ligne [<https://www.bit.ly/2E0tp94>].

RODRIGUES DIAS M. A. (2002) : « Bases conceituais para a reconstrução da extensão », numéro spécial, *Folha Médica*, publication de l'Université fédérale de São Paulo/Escola Paulista de Medicina et Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina, vol. 121, n° 1, janv-mars ; en anglais et en portugais sur Researchgate (Marco Dias) et sur : www.mardias.net, n° 10.

ROGERS E. (1971), SHOEMAKER F. (1976) : *Communication of Innovations*, New York, The Free Press.

ROGERS E. *et al.* (1976) : *Communication and Development - Critical Perspectives*, Beverly Hills, Californie, Sage Publications.

STRECK D. (ed.) (2017) : *Dicionário Paulo Freire*, 3^e édition, éd. Belo Horizonte, MG, Autêntica (édition anglaise : *Paulo Freire Encyclopedia* (2012), NY ; Rowman & Littlefield Publishers).

UNESCO (2015) : *Rethink education - Towards a global common good?*, Paris, Unesco. Version française en ligne [<https://bit.ly/1LgN1Et>].

