



HAL
open science

Prolongement réflexif sur la pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire.

Jean-Claude Regnier

► To cite this version:

Jean-Claude Regnier. Prolongement réflexif sur la pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire. : Traduire un discours pédagogique sans trahir une pensée.. La Pédagogie de l'Autonomie, 31520 Ramon Saint Agne France : Editions ERES, pp.155-184, 2006. halshs-00362042

HAL Id: halshs-00362042

<https://shs.hal.science/halshs-00362042>

Submitted on 15 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Prolongement réflexif sur la pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire : traduire¹ un discours pédagogique sans trahir une pensée.

Jean-Claude Régnier
UMR 5191 ICAR Université de Lyon

J'ai découvert la pensée de Paulo Freire au début des années soixante-dix au tout début de mon entrée dans le Mouvement de l'École Moderne-Pédagogie Freinet. En 1972, j'étais alors élève-professeur à l'IPES de l'Université de Bourgogne à Dijon, étudiant les mathématiques pour obtenir un diplôme de maîtrise. Mais ce n'est pas dans ce cadre-là que j'ai pu aborder des questions pédagogiques et didactiques. Ce n'est qu'au sein des groupes de travail de l'ICEM que j'ai eu la chance de participer à de nombreux débats sur des questions pédagogiques qui réunissaient des pédagogues praticiens et militants attentifs aux idées novatrices dans la continuité des confrontations qui avaient particulièrement surgi en mai 1968.

À cette époque, Ivan Illich² soutenait une thèse très engagée qui dénonçait l'école en tant qu'instrument au service du pouvoir des classes dominantes. Fidèle à un principe de rejet radical des institutions de contrôle social, il proposait tout simplement d'abandonner définitivement l'idée d'organiser une école, pour le moins telle que les sociétés de l'époque les assumaient. *Une société sans école*³, tel était le titre français de son ouvrage ! Paulo Freire rencontra d'ailleurs Ivan Illich et cosigna entre autres l'ouvrage⁴ *Educación para el cambio social*.

Les idées de Paulo Freire qui, comme Ivan Illich ou même Célestin Freinet, a centré une part de sa praxis sur l'élaboration d'une *pédagogie politique*, diffusaient au travers des débats et attisaient d'une certaine manière l'espérance en ce que l'éducation puisse être conçue comme une pratique démocratique de la liberté. Cela conduisait d'aucuns, attachés eux-mêmes à des idées de justice sociale, à nous accuser de nous livrer à un *pédagogisme naïf*. En me confrontant de manière profonde à la pensée de Paulo Freire au cours de la traduction, j'ai ressenti combien ces idées étaient actuelles et combien elles étaient éloignées de ce *pédagogisme naïf*. Et dans le même temps, combien ceux qui nous enfermaient dans cette catégorie, ont peu fait avancer la justice sociale et peu infléchi les idées de l'inéluctabilité des lois du marché néolibérales.

¹ Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura)

² Ivan Illich (1926-2002)

³ Illich, I. (1971) *Une société sans école*, Paris, Ed. du Seuil.

⁴ Freire, P. Illich, I., Furter P. (1974) *Educación para el cambio social*, Buenos Aires Tierra Nueva

J'ai ensuite découvert la méthode d'alphabétisation de Paulo Freire, en 1977 à Lisbonne (Portugal), lors de la RIDEF⁵. Je me rappelle même du mot PANELA à partir duquel la déclinaison fut réalisée selon la méthode.

Puis en avril 1996, le hasard a fait que je me suis trouvé dans le même avion entre São Paulo et Recife. Je l'avais remarqué sans être certain de ce qu'il s'agissait bien de Paulo Freire, car, durant le vol, il avait eu un léger malaise qui avait attiré mon attention. Quelques jours plus tard, le 19 avril 1996, j'ai eu le plaisir de le rencontrer lors de la célébration du Cinquantenaire de l'Université Fédérale du Pernambuco dont il était un des invités d'honneur.



Nadja, mon épouse qui le connaissait depuis fort longtemps, me l'a alors présenté et j'ai pu échanger quelques mots avec lui. Je me réjouissais en espérant que cette brève rencontre aurait une suite afin de travailler autour de l'idée de pédagogie de l'autonomie, un des thèmes centraux dans mes propres travaux depuis que je me suis investi dans la pédagogie Freinet. Malheureusement, la vie en a décidé autrement puisque, un an plus tard, j'ai appris par la presse la disparition de Paulo Freire, le 2 mai 1997.

Pour découvrir Paulo Freire, le lecteur peut lire l'ouvrage de Paulo Rosas *Papéis Avulsos sobre Paulo Freire*⁶. Paulo Rosas, professeur de psychologie à l'UFPE de Recife, « amigo-irmão » de Paulo Freire, d'une dizaine d'années son cadet, est un des meilleurs connaisseurs de l'homme Paulo Freire, de son action et de son œuvre. Mieux que quiconque, Argentina Rosas, collègue et épouse de Paulo Rosas, exprime ce lien construit dans le débat et l'action dès les années 50. Argentina Rosas écrit⁷ « Ici, j'ai eu le privilège de voir, sentir, savourer, même, les perplexités des (deux) Paulos, quand Paulo Freire nous parlait, peut-être davantage avec les mains, en racontant que son fils Lut, à deux ans, donc, sans savoir lire, "lisait" la réclame de Nescau. "Lisait" et chantait, comme il l'entendait dans les émissions de radio.... Alors un véritable dialogue s'engageait entre nous. Un dialogue fait de plus de questions, de *problématisations*, d'hypothèses que de réponses. Et c'était, pour Paulo Freire, la source d'une recherche de mots-

⁵ Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet, congrès organisé par la FIMEM qui se tient chaque année dans un pays différent où existent des groupes du Mouvement de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet

⁶ *Opus Cit.* Rosas P.

⁷ Présentation de l'ouvrage de Paulo Rosas par Argentina Rosas.

concepts dont la *signification* pour Lut se justifiait par le fait d'être des paroles de son monde et non de celui des adultes, de Paulo et d'Elza. Et Paulo Freire devait associer à ses propres expériences d'enfant, quand commençait son processus d'alphabétisation, dans le jardin de sa maison, Rue Estrada do Encanamento, avec des brindilles, à l'ombre des manguiers. C'était des paroles de son monde. Non du monde des adultes. Il s'en souvenait ensuite dans diverses situations pédagogiques : "j'ai fait ceci quand j'ai présenté la proposition d'une méthode d'alphabétisation des adultes".

J'ai eu le privilège de voir, sentir, savourer même, la perplexité des (deux) *Paulos*, quand Paulo Freire nous parlait, peut-être davantage avec les mains, de domestication, intransitivité, transit, conscience ingénue, magique, massifiée, fanatisée, conscientisation, esprit critique,... Elza accompagnait tout dans un silence actif, jusqu'à ce que, calmement, elle cessa de taire son opinion perspicace, si posée et convaincante que de nombreuses fois la construction changeait d'orientation.

Papéis Avulsos sobre Paulo Freire, 1, en même temps qu'il nous révèle des données biographiques, n'est pas une biographie sans pourtant cesser de l'être. Il révèle des situations, des faits dont seul l'ami-frère a connaissance. Connaissance générée dans la profonde amitié qui les unit, dans la grande affinité d'idées et des idéaux, dans les confidences, dans la convivialité quasi quotidienne, durant les années 50 à 60. Tout ceci resserra tant les liens qui les unissaient, qu'il me fut parfois difficile de différencier où terminait un Paulo et où commençait l'autre. Cette relation amicale et la croyance en la transformation sociale possible donnèrent et continuent à donner la force nécessaire pour pérenniser les idées du frère-ami qui s'en est déjà allé, mais qui demeurent vives et réaffirmées dans ce livre... »

Pour découvrir d'une manière plus extensive, l'homme Paulo Freire et son œuvre, j'invite encore le lecteur à consulter l'importante bibliographie dont nous rapportons une partie en fin d'ouvrage. Certaines publications furent réalisées avec le soutien même de l'UNESCO manifesté par son Directeur Général Federico Mayor qui témoignait d'une grande admiration tant pour Paulo Freire que pour son œuvre. Les ouvrages de Paulo Freire et ceux qui lui sont consacrés permettent de découvrir l'extension internationale de la diffusion de ses idées au travers des relations de ses interventions, de ses écrits et de leurs retentissements exprimés dans diverses langues.

Ana Maria Araújo Freire, la seconde épouse de Paulo Freire, adoptant une triple posture de femme-épouse, femme-historienne de l'éducation brésilienne et femme-amie, nous apporte de précieux éléments de la biographie de son mari. Elle sait nous parler de cet homme qu'elle connaît et admire depuis son enfance. Elle le connaît depuis 1937, depuis qu'elle le rencontra

dans les couloirs du collège Oswaldo Cruz. Son père Aluízo Pessoa de Araújo qui en était le propriétaire, y avait accueilli l'adolescent Paulo Freire âgé de 16 ans environ. Épouse, amie et collaboratrice de Paulo Freire, Nita apporte des éléments clés pour l'intelligibilité de la pensée freirienne.

Paulo Reglus Neves Freire, fils de Joaquim Temístocles Freire et Edeltrudes Neves Freire, est né le 19 septembre 1921 à Recife, capitale du Pernambuco, un des états du Nordeste brésilien. Il était âgé de 10 ans quand sa famille alla s'installer à Jaboatão, ville voisine de Recife. Cette cité peut être considérée comme un lieu symbolique dans la formation historique de la patrie brésilienne à la suite de la bataille de Guararapes où le 19 avril 1648 les Portugais qui se considéraient déjà comme des Brésiliens, réussirent à vaincre les Hollandais qui convoitaient cette terre.



Figure 1 (crédit photo Jean-Claude Régnier)

Comme l'écrit Nita, «Jaboatão a, pour Paulo, une saveur de douleur et de plaisir, de souffrance et d'amour, d'angoisse et de son développement d'être humain. » C'est là que trois ans plus tard, il perdit son père. Mais c'est aussi là qu'il découvrit le plaisir de vivre au côté d'amis ou de connaissances qui témoignèrent leur solidarité dans ces moments si difficiles. C'est là, comme l'écrit encore Nita, qu'il « sentit la souffrance quand il vit sa mère, précocement veuve, lutter pour subvenir aux besoins de ses quatre enfants et d'elle-même, se fortifia avec l'amour qui a grandi entre eux à cause des difficultés qu'ils affrontèrent ensemble, souffrit l'angoisse due aux choses perdues et aux grandes épreuves matérielles, fut troublé par la croissance de son corps, mais, sans laisser l'enfant l'abandonner définitivement, il permit à l'adulte de conquérir l'espace de son existence. À mesure qu'il voyait son corps grandir, il sentait aussi croître sa passion pour la connaissance. »⁸

Paulo Freire poursuivit tout le cursus des études primaires et secondaires pour entrer à l'âge 22 ans à la célèbre et séculaire Faculté de Droit de Recife. Il fit ce choix car, à cette époque, il

⁸ Gadotti, M. (Org.) (1996) *Paulo Freire. Uma biobliografia*. São Paulo, Cortez Editora.

n'existait pas de cours supérieur de formation d'éducateur dans le Pernambuco et que seul la Faculté de Droit relevait du domaine des sciences humaines.

En 1944, avant de terminer ses études universitaires, il épousa Elza Maria Costa Oliveira, institutrice, dont il eut cinq enfants : Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim et Lutgardes. Elza mourut en 1986 à l'âge de 70 ans. À cette époque tant agitée par le terrible conflit mondial de la Seconde Guerre, Paulo Freire devint professeur de portugais dans le collège Oswaldo Cruz où il avait étudié. Dès lors, on peut dire que Paulo Freire s'engagea résolument dans un combat pour l'éducation au service du peuple fondé sur une praxis pédagogique. Combat qu'il mena de manière déterminée jusqu'à sa mort en 1997. Mais combat auquel il sut associer de nombreux hommes et femmes qui développèrent sa pensée et pérennisèrent ses espérances d'un monde plus juste à partir d'une éducation au service de tous les êtres humains.

Après l'expérience d'enseignement acquise dans le Collège Oswaldo Cruz, Paulo Freire devint directeur du secteur de l'Éducation et de la Culture du SESI⁹. Il occupa cette charge de 1947 à 1954 puis fut nommé Superintendant du SESI jusqu'en 1957. C'est dans ce cadre qu'il prit contact avec la formation des adultes et ressentit combien à l'égard de ces travailleurs, la nation se devait d'affronter la question de l'éducation, en particulier celle qui touche à l'alphabétisation. Dans le même temps, au côté de Raquel Castro et d'autres éducateurs intéressés par la formation scolaire, il participa à la fondation de l'Institut Capibaribe, institution privée d'enseignement encore renommée à Recife pour la qualité scientifique des formations dispensées ainsi que pour la qualité des pratiques pédagogiques intégratives qui permirent l'accueil des enfants rejetés par le système scolaire traditionnel.

En 1956, il a été nommé membre du Conseil Consultatif d'Éducation de Recife avant que d'occuper en 1961 une charge de directeur du Service Culturel de cette même ville.

Paulo Freire réalisa ses premières expériences dans l'enseignement supérieur en professant un cours de philosophie de l'éducation à l'École de Service Social de Recife. Et c'est à la fin de l'année 1959 qu'il soutint une thèse de doctorat en philosophie et histoire de l'éducation, sur « Éducation et actualité brésilienne ». À la suite de quoi, il fut nommé professeur à l'Université de Recife prenant cette charge en janvier 1961.

Paulo Freire fut aussi un des « conseillers pionniers » du Conseil de l'Éducation de l'État de Pernambuco dont il fut démis à la suite du coup d'état de 1964 qui instaura une dictature militaire qui devait durer vingt ans. Comme nombre de ses collègues et compatriotes, il subit

⁹ Service Social de l'Industrie, organe créé aux alentours de 1947 par la Confédération Nationale de l'Industrie au travers d'un accord avec le gouvernement Vargas.

gravement les conséquences de la violence de cette dictature dont les gardiens le conduisirent à la prison puis à l'exil jusqu'en juin 1980. Ses persécuteurs avaient sans nul doute compris la force du message rénovateur qu'il cherchait à transmettre. Se sentant alors en danger sous les attitudes menaçantes de la police militaire de la dictature, il réussit à se réfugier en Bolivie en septembre 1964. Mais il dut alors quitter ce pays peu de temps après, à la suite d'un coup d'état militaire. Il s'enfuit alors pour le Chili où il vécut avec sa famille de novembre 1964 à avril 1969. D'avril 1969 à février 1970, il séjourna aux États Unis dans le Massachusetts donnant des cours à l'Université Harvard en tant que professeur invité. Après quoi, il termina son exil à Genève en Suisse où il assumait une fonction de Consultant Spécial du Département de l'Éducation du Conseil Mondial des Églises. Dans ce cadre, il ne cessa jamais son activité d'éducateur militant pédagogue.

Toutefois, selon Ana Maria Araújo Freire, l'événement marquant qui consacra Paulo Freire comme éducateur progressiste fut très certainement la rapport intitulé « L'éducation des adultes et les populations marginales : le problème des mocambos¹⁰ » qu'il présenta au 2^{ème} congrès national de l'éducation des adultes en juillet 1958 à Rio de Janeiro. Nita en parle ainsi « Avec un langage très particulier et avec une philosophie de l'éducation absolument rénovatrice, il proposait de fonder l'éducation des adultes des zones des mocambos existantes de l'État du Pernambuco, sur la conscience de la réalité du quotidien vécu par ceux qui recevaient les cours d'alphabétisation, pour ne jamais réduire cette formation à la simple connaissance des lettres, des mots et des phrases. Il affirmait qu'on ne pourrait faire un travail éducatif pour la démocratie que si le processus d'alphabétisation n'est conduit ni *sur* — verticalement — ni *pour* les êtres humains — déviance de l'assistanat¹¹ — mais *avec* eux, *avec* les apprenants et *avec* la réalité. Il proposait une éducation des adultes qui stimule la collaboration, la décision, la participation et la responsabilité sociale et politique. » Une telle perspective incluait chez Paulo Freire une épistémologie qui prend en charge tant les connaissances scientifiques et que les connaissances de sens commun. C'est dans une telle épistémologie que s'enracine la méthode d'alphabétisation qu'il a développé. Pour Paulo Freire, apprendre à lire les mots est inséparable de l'apprentissage de la lecture du *monde*.

Son ouvrage *La pédagogie des opprimés* qu'il écrivit durant son exil au Chili, l'achevant à l'automne 1967, est probablement le plus important par lequel il a exprimé de manière profonde sa philosophie de l'éducation. Il fallut attendre 1970 pour voir la 1^{ère} édition au Brésil. Depuis, ce livre a été traduit dans une vingtaine de langues. Il est vrai que sa lecture reste d'une grande

¹⁰ Dans le Nordeste, le terme « mocambo » désigne une habitation misérable.

¹¹ Pour traduire « assistencialismo »

actualité quand on se pose la question de la libération des opprimés dans un processus de mondialisation dominé par les lois néolibérales du marché posées comme déterministes, comme s'il s'agissait de lois de nature et non des lois d'hommes issues d'un processus socio-historique. La reconnaissance de la pensée de Paulo Freire de même que celle de sa pratique dans le domaine éducationnel n'ont eu de cesse de se développer comme en témoigne le grand nombre de titres honorifiques dont il a été le récipiendaire. Il a été nommé Doctor Honoris Causa de près d'une trentaine d'Institutions universitaires de par le monde. Proche de nous, je citerai l'Université Catholique de Louvain en 1975 et l'Université de Genève en 1979.

L'ouvrage *La pédagogie de l'autonomie* que j'ai accepté de traduire, m'est apparu comme un point d'orgue dans la partition écrite par Paulo Freire sur le thème de l'éducation libératrice sans cesse revisitée.

Tout au long du travail de traduction, j'ai souvent éprouvé de la tristesse face à cette situation irréversible de sa disparition. Combien de fois, j'ai eu envie de le questionner sur le sens profond de tel ou tel passage, parfois même avec la force de l'émotion que suscitent les doutes en face de la crainte de la trahison dans la traduction. Combien j'aurais aimé engager un débat sur certains points de ses idées pédagogiques. Combien j'ai parfois déploré de ne pas pouvoir confronter, dans le droit fil de sa philosophie critique, mes réflexions sur mes propres expériences pédagogiques et didactiques conduites dans la perspective de la pédagogie Freinet. C'est d'ailleurs dans cette recherche de mise en pratique de ces conceptions pédagogiques dans le cadre de l'enseignement des mathématiques au lycée en France que je me suis confronté à la notion de *pédagogie de l'autonomie*. Dès 1975, récemment nommé professeur de mathématiques titulaire dans un lycée, mon intérêt s'est porté sur la mise en œuvre au sein de la salle de classe d'une pratique de gestion coopérative dans laquelle les pratiques de l'autocorrection et de l'auto-évaluation¹² prenaient tout leur sens.

En 2002, la confrontation au discours pédagogique et politique de Paulo Freire sur la *pédagogie de l'autonomie* m'a amené d'une certaine manière à revisiter mon expérience pédagogique et didactique passée et présente vécue dans les cadres de l'enseignement en lycée et à l'université. Cette expérience professionnelle personnellement vécue et abordée dans une approche praxéologique m'a permis de mieux appréhender le sens des 27 thèmes énoncés injonctivement « Enseigner exige... » par Paulo Freire qui les analyse dans le cadre global du rapport de l'être humain inachevé et apte à être toujours plus, avec le *monde*, pour mieux les formuler en une prescription à l'endroit des enseignants conviés à leur appropriation et à leur intégration dans

¹² Régnier, J.-C.,(2000) *Auto-évaluation et autocorrection dans l'enseignement des mathématiques et de la statistique. Entre praxéologie et épistémologie scolaire*. Note d'HDR. Université Marc Bloch Strasbourg France

la praxis pédagogique. Il convient évidemment de considérer cette prescription sous l'angle de la réflexivité, pour la distinguer de la prescription dogmatique qui, dans la pensée freirienne tout comme dans celle de Célestin Freinet, renvoie à l'idée de vouloir obliger les autres à exécuter leur action pédagogique sans réfléchir au nom d'une argumentation d'autorité.

Le *monde*¹³ pour Paulo Freire est une réalité objective, indépendante des hommes et qu'il est possible de connaître. Toutefois quand il aborde le thème « Enseigner exige la conscience de l'inachèvement », il distingue le *support* et le *monde*. Il parle alors du *monde des hommes et des femmes*. C'est dans cette distinction qu'il situe l'invention de *l'existence*¹⁴, en tant que mode de vie propre à l'être humain capable de transformer, produire, créer, décider et communiquer. Il s'est d'ailleurs posé à ce propos un problème de traduction. Certes en discutant la distinction entre le *support* et le *monde*, Paulo Freire écrit « A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. »¹⁵. J'ai alors considéré « no mundo » comme renvoyant à l'idée d'expérience humaine « dans le monde » et « no suporte », à celle de vie animale « sur le support (terrestre) ». Mais quand il évoque l'idée de l'intervention, la difficulté demeure. Ainsi d'une part écrit-il « No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a entender o mundo... ». J'ai interprété alors pour ce qui est de « intervindo no suporte » comme signifiant l'idée de « en intervenant sur le support » et « a ação sobre o mundo » comme « l'action sur le monde ». Mais d'autre part il écrit aussi « O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo. »¹⁶ que j'ai alors décidé de traduire par « intervenir dans et sur le monde » pour situer dialectiquement la posture d'intériorité et d'extériorité de l'être humain.

La *praxis* est, pour Paulo Freire, une notion centrale qui traduit l'idée de l'union que l'être humain doit réaliser entre ce qu'il fait et ce qu'il pense au sujet de ce qu'il fait. C'est l'union entre la théorie et la pratique. Ainsi nomme-t-il déjà *praxis*, la réflexion conduite par les éducateurs, enseignants, formateurs sur le travail quotidien en vue de l'améliorer. En quelque sorte, la *praxis* désigne l'action et la réflexion sur le monde produites conjointement et socialement par les êtres humains en vue de le transformer¹⁷.

¹³ Freire, P. (1971) *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra (p.39)

¹⁴ Freire, P. (1978) *Ação cultural para a liberdade*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra (p.56)

¹⁵ Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Editora Paz e Terra (p.55-58)

¹⁶ Ibidem (p.155)

¹⁷ Freire, P. (1977) *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra (p.58)

La mise en équations de la *praxis* selon Paulo Freire conduit à :

Parole sans action = Bavardage et verbalisme	Parole avec action et réflexion = Praxis	Parole sans réflexion = Activisme
---	---	--------------------------------------

Le concept de *praxis* est central dans la pensée de Paulo Freire. La pédagogie de l'autonomie pourrait être considérée comme un discours praxéologique autant que philosophique. Naturellement, au-delà d'une visée rhétorique, son langage reflète son souci de rigueur méthodique. J'ai dû alors me confronter à un terme aux apparences anodines qu'est celui de « quefazer(es) ». Ainsi le problème de sa traduction s'est posé dans les propos suivants :

- « Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses **que-fazer**es se encontram um no corpo do outro. »¹⁸
- « A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do **que-fazer** de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. »¹⁹
- « Foi sempre como prática de gente que entendi o **que-fazer docente** »²⁰
- « Mas, se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como que, pelo menos, parecesse com um **que-fazer** de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais. »²¹

Dans le langage dialectique de Paulo Freire, le terme portugais « quefazer(es) », par ailleurs orthographié « que-fazer(es) » dans l'ouvrage *Pédagogie de l'autonomie* semble prendre une connotation forte. Si, dans l'usage commun, il peut avoir un sens voisin de « affaires », « occupations » ou « négoce », il est employé par Paulo Freire car il voit dans le « fazer » c'est à dire le « faire », une trop forte réduction à l'action. Le « faire » n'est pas à la réflexion, il est aveugle. Ainsi le « que-fazer » rétablit la seconde dimension de la *praxis* qu'est la réflexion. Pour rendre compte de cet enrichissement conceptuel du verbe « faire », j'ai choisi de traduire « que-fazer » par « faire praxique ».

Je les ai donc rendues en langue française respectivement de la façon suivante :

- « Il n'y a pas d'enseignement sans recherche ni recherche sans enseignement. Ces **faire praxiques** se retrouvent imbriqués. »

¹⁸ *Opus cit. Pedagogia da autonomia* (p.32)

¹⁹ *Ibidem* (p.131)

²⁰ *Ibidem* (p.164)

²¹ *Ibidem* (p.164)

- « La question qui se pose à nous, est celle de lutter en faveur de la compréhension et de la pratique de l'évaluation en tant qu'instrument d'appréciation de ce qui concerne le **faire praxique** des sujets critiques, au service, par là même, de la libération et non de la domestication. »
- « Ce fut toujours en tant que pratique humaine que j'ai compris le **faire praxique** de l'enseignant... »
- « Toutefois, si je n'ai jamais idéalisé la pratique éducative ni l'ai vue comme quelque chose qui ressemblait, pour le moins, à un **faire praxique** angélique, jamais ne s'est affaiblie, en moi, la certitude de ce qu'il vaut la peine de lutter contre les détours qui nous empêchent d'*être plus* que ce que nous sommes. »

La dernière phrase qui contextualise le terme « que-fazer », me donne aussi l'occasion de préciser encore un autre concept très fort dans la philosophie de Paulo Freire à savoir celui de « ser mais », c'est à dire « *être plus* ».

La philosophie éducative de Paulo Freire est fondamentalement orientée par une vision optimiste de l'être humain dont il croit en l'éducabilité. C'est sur ce principe philosophique que s'enracine son discours pédagogique-éducatif tenu de manière récurrente et cohérente dans la pédagogie de l'opprimé, pédagogie de l'espérance, pédagogie de l'autonomie, et dans l'éducation comme pratique de la liberté. Il postule, d'une certaine manière, que l'être humain est caractérisé par une plasticité mentale et physique qui le rend modifiable tout au long de sa *vie* que l'éducation aura transformée en *existence*. Il considère l'être humain comme capable de développement physique, affectif, cognitif et social durant toute sa vie biologique, sous l'effet du processus d'éducation. Mais cela repose sur une condition qui celle de la prise de conscience par l'être humain de son inachèvement en même temps que sa capacité à dépasser cet état en pouvant *être* toujours *plus*. Cette perspective est celle qui oriente l'injonction « Ensinar exige consciência do inacabamento. » c'est à dire « enseigner exige une prise de conscience de l'inachèvement ». Cependant tout être humain naît toujours quelque part au sein d'un groupe humain uni par une culture et qui lui a donné la vie. C'est pourquoi l'être humain est aussi un être conditionné. L'injonction « Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado » c'est à dire « Enseigner exige la reconnaissance d'être conditionné. » est l'occasion de débattre des conditions de la réalisation de la capacité à *être plus* de l'être humain.

Paulo Freire aborde la question de la pédagogie de l'autonomie en trois temps articulés chacun sur une affirmation forte « Não há docência sem discência », « Ensinar não é transferir

conhecimento » et « Ensinar é uma especificidade humana ». Je les ai respectivement traduits par :

- « Il n'y a pas d'enseignement sans apprentissage » puisque la langue française a perdu l'usage des deux substantifs latins dérivés de *docere* et de *discere*.
- « Enseigner n'est pas transmettre des connaissances »
- « Enseigner est une spécificité humaine »

Dans le domaine de la langue pédagogique, à côté de « ensinar » et « aprender » comme « enseigner » et « apprendre » en français desquels dérivent « ensino » et « aprendizagem » comme « enseignement » et « apprentissage », l'idiome portugais a conservé « docência » et « discência », signifiants inexistantes en français. L'apprentissage correspond aussi à « aprendizado ». Pour désigner « celui qui apprend », ce qu'il est admis de nommer encore « apprenant », Paulo Freire recourt, certes à « aluno », à « estudante » ou à « aprendiz » c'est à dire approximativement à « élève », « étudiant(e) » ou « apprenti ». Mais il emploie parfois « discente », « formando » ou « alfabetizando » et surtout « educando ». J'aurais pu alors recourir au néologisme « éducande ». Toutefois j'ai la plupart du temps traduit par « apprenant » pour tenter de conserver le parti pris de Paulo Freire exprimé par le choix du signifiant « educando(s) » qu'il associe d'ailleurs à « educador » pour remplacer le couple de termes traditionnels « professor » et « aluno ». Ce choix de Paulo Freire est fait dans le but de mettre l'accent sur la nécessité de créer une nouvelle relation pédagogique entre les êtres humains qui participent à l'éducation, de faire ressortir que professeur et élève apprennent conjointement et cherchent à connaître pour transformer la société dans laquelle ils vivent et qu'ils n'acceptent pas comme telle. Il va d'ailleurs jusqu'à représenter ce lien enseignement-apprentissage par le néologisme « do-discência » qu'il rend aussi indissociable de « pesquisa », c'est à dire la « recherche ». Il apparaît alors une autre difficulté relative à ce que peut évoquer le signifiant « éducateur » dans la culture française. Si le sens de « educador » est tout à fait recevable quand il est affirmé que les enseignants, les professeurs, les travailleurs sociaux comme les parents participent à l'éducation des enfants et des adolescents et de ce fait assument des rôles d'éducateur, il n'en est pas moins problématique de traduire « educador » par « éducateur » lorsqu'il s'agit des « enseignants » ou des « formateurs ». L'emploi du terme « éducateur » en France est largement déterminé par une représentation sociale qui le rattache à la désignation de la fonction d'« éducateur » telle qu'elle est définie par la profession d'« éducateur spécialisé », « éducateur de jeunes enfants », « éducateur sportif », etc., dans le champ du travail social.

Cette dialectisation de la relation « professeur » et « élève » est congruente à la conception freirienne de l'éducation et à sa philosophie de la connaissance. Pour Paulo Freire, l'éducation²² est une situation gnoséologique. Elle est communication, dialogue, rencontre de sujets interlocuteurs qui recherchent la signification des signifiés. Et il définit le verbe « connaître » de la façon suivante : « Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. »²³ à entendre comme « connaître n'est pas, de fait, deviner, mais ce processus à quelque chose à voir avec deviner, intuitionner. L'important, il n'y a aucun doute, est de ne pas nous arrêter satisfaits au niveau des intuitions mais de les soumettre à l'analyse méthodiquement rigoureuse de notre curiosité épistémologique. »

De là, le recours de Paulo Freire aux notions de « educação bancária », « educação problematizadora », « curiosidade ingênua », « curiosidade epistemológica », « pensar certo » « pensar errado » et « pensar ingênuo » sur lesquelles je souhaiterais revenir pour assurer la précision de la traduction.

Sa conception pédagogique lui fait rejeter une pratique qu'il nomme « éducation bancaire », traduction directe de « educação bancária ». Par cette métaphore, Paulo Freire cherche à désigner la pratique pédagogique qui dépose des notions dans la tête des élèves à la manière des dépôts qui sont effectués dans une banque. Pour lui, « Ensinar não é transferir conhecimento » en d'autres termes « Enseigner n'est pas transférer la connaissance ». Il désigne des pratiques d'enseignement où le professeur énonce la bonne parole et où les élèves ne peuvent que recevoir et accepter passivement ce que le professeur a dit. C'est à mon avis ce que dénonce Célestin Freinet sous le terme de « scolastique » dans la perspective du « matérialisme pédagogique » opposé au « verbalisme, idéalisme pédagogique ». Dans cette forme, seul le professeur pense et les élèves ne peuvent penser qu'en accord avec ce que celui-ci a dit. L'unique mission des étudiants est de recevoir docilement les dépôts des connaissances réalisés par le professeur qui les possède. La finalité principale de l'éducation bancaire est la domestication des êtres humains afin qu'ils acceptent le monde tel qu'il est, en leur interdisant d'exercer leur pouvoir créateur et transformateur sur le monde.

Si on rapproche le verbe portugais « transferir » du verbe français « transférer » en usage dans le domaine bancaire, on retrouve le sens de la métaphore quand on parle de « transfert de fonds ». Mais il conviendrait de poursuivre ce débat récurrent, car l'usage « transfert de

²² Freire, P. (1979) *Extensão ou comunicação*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra (p.77 & 90)

²³ *Opus Cit. : Pedagogia da autonomia*, p.51

connaissances » demeure consacré en France à en juger, par exemple, par la tenue du colloque international sur « les transferts de connaissances en formation initiale et continue » qui s'est tenu en septembre 1994 à l'Université Lumière Lyon 2. Là, l'idée sous-jacente à l'opération de transfert est alors celle de l'utilisation des connaissances acquises dans un contexte donné à la résolution de problèmes dans un autre contexte et à l'initiative du sujet.

Par opposition, il soutient la conception d'une « éducation fondée sur la problématisation », « *educação problematizadora* »²⁴ dans laquelle l'éducateur propose à l'apprenant, sans le lui imposer, le contenu de l'étude à être fait à partir des propres *paroles génératrices* (palavras geradoras) de l'élève pour que lui-même puisse suggérer — avec l'aide de l'éducateur — sa première vision du contenu, passant d'une vision magique à une vision scientifique, d'une *doxa* au *logos*. Elle est fondée sur la créativité, attend une action et une réflexion authentiques sur la réalité, répondant ainsi à la vocation des êtres humains qui ne sont authentiques que lorsqu'ils sont impliqués dans la transformation du monde. Dans la perspective dialectique ainsi ouverte, l'éducation pour la libération s'est constituée comme un acte de savoir, un acte de connaître et une méthode de transformation de la réalité que l'on cherche à connaître. Le processus cognitif que Paulo Freire sollicite m'évoque fortement celui de l'apprentissage fondé sur le tâtonnement expérimental explicité par Célestin Freinet et que j'ai moi-même tenté de développer et d'instrumentaliser dans le cadre de la formation en mathématiques et en statistique pour des adolescents et des adultes²⁵.

Pour Paulo Freire tout comme d'une certaine manière pour Célestin Freinet, le développement cognitif des êtres humains se fonde sur la *curiosité*. Pour lui, la curiosité²⁶ est le sentiment de surprise quand l'être humain se trouve face à la vie. Mais Paulo Freire prend soin de dialectiser cette curiosité mettant à l'un des pôles « *curiosidade epistemológica* » que j'ai traduit par « curiosité épistémologique » ou « curiosité critique », à l'autre « *curiosidade ingênua* » que j'ai tenté de traduire par « curiosité ingénue », « curiosité naïve » ou « curiosité crédule ». Il y consacre d'ailleurs son 18^{ème} thème « Enseigner exige de la curiosité ».

Quant à la traduction de l'expression « *pensar certo* », elle m'a aussi posé problème. Par une approche comparative, je me suis aidé tout au long de ce travail de la traduction en langue

²⁴ Freire, P. (1972) *El mensaje de Paulo Freire — Teoría y práctica de la liberación* Madrid, Editorial Marsiega. (p.104)

²⁵ *Opus Cit.* Régnier JC (2000)

Régnier JC (1988) Étude didactique d'une méthode d'apprentissage fondé sur le tâtonnement expérimental de l'apprenant. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives* Strasbourg ULP - février 1988 (p. 255-279)

²⁶ Freire P. (1971) *Il processo dell'alfabetizzazione politica* in IDOC INTERNAZIONALE, Roma (p.28)

anglaise *Pedagogy of Freedom*²⁷. Mis à part le fait que je n'ai pas saisi le sens de la traduction de « *autonomia* » par « *freedom* », je me suis appuyé sur cet ouvrage pour établir des croisements et accroître mon degré de compréhension de la pensée freirienne. « *Pensar certo* » a été traduit par « *Right thinking* »²⁸. J'ai donc choisi de traduire « *pensar certo* » par « *penser juste* » par opposition à « *pensar errado* » que j'ai traduit par « *penser faux* » et « *pensar ingênuo* » par « *penser naïf* ».

Pour revenir à l'objet central qu'est l'*autonomie*, Paulo Freire aborde cette notion à la 65^{ème} page dans « *Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando* » c'est à dire « *Enseigner exige le respect de l'autonomie de l'être humain apprenant.* ». L'être humain apprenant est tout autant l'enfant, l'adolescent que l'adulte qui doit être respecté dans sa capacité à transgresser. Toutefois Paulo Freire n'aborde directement la notion même d'autonomie qu'à la 105^{ème} page de l'ouvrage — qui en compte 165 —. Il conclut cette page par le propos suivant : « *No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.* » c'est à dire « *Au fond; l'essentiel dans les relations entre éducateur et apprenant, entre autorité et libertés, entre pères, mères, fils et filles, est la réinvention de l'être humain dans l'apprentissage de son autonomie.* » C'est, d'une certaine manière, sa définition opératoire de l'autonomie. Il est à noter que l'édition en langue anglaise ne comporte pas la traduction de ce passage. La partie « *A autoridade coerentemente democrática (p.104), ..., me movo como gente (p.106)* » n'est pas prise en compte dans *Pedagogy of Freedom*. (p.86). J'en profite pour rappeler que, malgré les difficultés rencontrées pour traduire en langue française, j'ai fait le choix d'une traduction intégrale du livre *Pedagogia da autonomia*.

Pour mieux situer le point de vue avec lequel j'ai abordé la lecture interprétative sous-jacente au processus de traduction du livre *Pedagogia da autonomia*, je rapporte l'extrait²⁹ de mes propres propos : « Il est clair que la question de l'autonomie dans le champ de la pédagogie est soumise aux tensions de la dialectique des fins et des moyens de l'action éducative. Notre vigilance éthique devrait se porter sur la mesure de la justification des moyens mis en œuvre par le pédagogue, par les fins poursuivies. Nul éducateur ne conteste que l'autonomie du sujet soit une des fins de l'éducation humaine, une des finalités de son action éducative. Le débat surgit dès qu'est abordée la question du choix de la stratégie efficace au développement de

²⁷ Freire P. (1998) *Pedagogy of Freedom, Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, INC (traduit par Patrick Clarke)

²⁸ *Ibidem* p.51

²⁹ *Opus Cit.* Régnier JC (2000) p.115-118

l'autonomie du sujet *educandus*. En d'autres termes, cela revient à spécifier ce qui caractérise le choix d'une pédagogie de l'autonomie. Comme nous l'avons écrit³⁰ dans le cadre de l'expérimentation sur le *travail autonome*³¹ sur laquelle nous reviendrons plus loin, « L'autonomie de tout jeune est une des finalités de l'action éducative. En apparence, cette notion n'engendre aucun clivage. Elle assure un large consensus, en particulier parmi les enseignants, malgré la multiplicité des conceptions éducatives. Aucun discours tenu n'est empreint d'une opposition évidente à cette finalité. En revanche, il n'en est plus ainsi lorsqu'il s'agit de la projection de cette finalité dans la pratique pédagogique. C'est alors qu'apparaissent les contradictions. Métaphoriquement, les positions oscillent entre *tu iras à la piscine uniquement quand tu sauras nager* et *tu iras à la piscine pour apprendre à nager...* » Aujourd'hui, nous dirions que la dernière position extrême serait plutôt *je te jette dans la piscine pour que tu apprennes à nager*, non exempte de l'injonction paradoxale *je veux que tu sois autonome !* Nous avons aussi tenté de repérer le sens de l'expression *être autonome* le mieux partagé par le groupe des enseignants impliqués dans cette recherche-action, « c'est être capable à des degrés plus ou moins élevés :

- de prendre ses responsabilités,
- de pouvoir faire des choix tant le domaine des idées que celui des comportements,
- de s'informer,
- d'apprécier les effets éventuels de cette information,
- de reconnaître les obstacles rencontrés,
- de comparer un résultat avec une référence connue ou présumée connue »
- et que l'autonomie en pédagogie est conçue à la fois comme finalité et comme moyen.
- Il y a quinze ans encore en première page du magazine du C.N.D.P.³², nous pouvions lire que « ...l'apprentissage méthodique et rigoureux de l'autonomie dans l'acte même d'apprendre se désigne comme finalité principale des programmes et instructions des différents cycles d'enseignement. »³³

Plus de dix ans après cette expérimentation *Travail autonome*, nous constatons combien pérenne est cette question, à en juger par les orientations déclarées au sujet des Travaux

³⁰ Régnier, JC (1991) *Autonomie et travail personnel dans l'enseignement des disciplines scientifiques en Lycée : Témoignage d'un travail conduit sur une année scolaire* Paris : MEN-DLC, Dijon: C.R.D.P.

³¹ Régnier, JC & al. (1991) *Autonomie et travail personnel dans l'enseignement des disciplines scientifiques en Lycée : Des outils pour approcher une pédagogie de l'autonomie* Paris : MEN-DLC, Dijon: C.R.D.P.(p.407)

³² Article TRAVAIL AUTONOME (février-mai 1986)

³³ *ibidem* (p.401)

Personnels Encadrés en lycée parmi lesquelles nous lisons « *le développement de l'autonomie de l'élève.* » Dans le même temps, nous nous interrogeons sur la portée et l'impact des études-innovations³⁴ qui se succèdent, soutenues par l'Institution de l'Éducation nationale. À en juger par les propos³⁵ que suscitent chez les professeurs de mathématiques les T.P.E., nous constatons que l'unanimité à l'égard de la fin ne se retrouve plus dans les moyens pour développer l'autonomie de l'apprenant. Même si le discours pédagogique paraît maintenir l'idée de conduire à cette l'autonomie par l'action de l'individu régulée par les effets de son accomplissement, il demeure des pratiques qui se fondent, implicitement au moins, sur l'idée que l'autonomie n'est que l'effet de l'exercice de la raison, d'une formation de l'esprit et d'une culture intellectuelle sous la responsabilité d'un maître plus ou moins directif. En ce qui nous concerne, c'est à partir de l'idée d'un développement de l'autonomie par l'expérience même de sa pratique que nous avons conduit nos investigations dans les domaines pédagogique et didactique.

J. Leif³⁶ définit *l'autonomie* comme *la capacité de l'être humain lui permettant de se déterminer selon les normes de sa propre réflexion et de sa propre volonté. Elle se manifeste par l'indépendance de la conduite, celle-ci étant régie conformément à des règles ou des impératifs que le sujet se donne à lui-même, par son libre choix.* Notre conception de l'autonomie en tant que notion-outil de notre pratique théorique pédagogique, s'écarte de l'idée du « *si je veux, quand je veux, où je veux.* » à laquelle une interprétation — peut-être abusive — pourrait conduire la définition de Leif. Notre conception est empreinte de celle qui caractérise la liberté de chaque être humain qui commence là où se termine celle d'Autrui. Si nous conservons la dimension d'un rapport personnel du sujet à la loi, que traduit l'étymologie grecque des deux composants : auto et nome (nómos — *paroxyton*), nous n'en écartons pas moins radicalement la perspective solipsiste en réaffirmant la dimension sociale et culturelle de la loi qui régit les rapports humains. En nous risquant à une autre interprétation étymologique, nous faisons alors référence à l'autre nomós — *oxyton* — qui renvoie à l'idée du partage. Ainsi, pour nous, l'autonomie est la synthèse d'une prise en compte personnelle d'une loi et de son partage avec la communauté humaine à laquelle le sujet appartient. Cette autonomie est acquise

³⁴ Et en particulier, celles auxquelles nous avons participé activement et à la diffusion desquelles nous avons contribué.

³⁵ *Bulletin BGV* (93) juin 2000 – APMEP. (p.8) nous pouvons lire « Dans les TPE, il y a la volonté de développer les travaux collectifs. (...) Dans cette innovation pédagogique, il y a trois intentions :

- développer l'interdisciplinarité,
- développer l'autonomie de l'élève,
- permettre à l'élève de mobiliser ses connaissances lorsque c'est nécessaire et possible. »

³⁶ Leif, J., (1974) *Philosophie de l'éducation* Paris : Delagrave (p. 31)

par le sujet humain au travers de son expérience sociale et culturelle réfléchie, mais surtout par l'éducation tant familiale que scolaire. Cette autonomie-là n'a rien d'instinctuelle comme serait celle qui permettrait à un individu de survivre dans une jungle. C'est l'autonomie qui permet à la fois de bien vivre soi-même et de bien vivre ensemble. C'est l'autonomie du sujet qui intègre circonstanciellement le guidage ou l'accompagnement d'autrui qu'il soit un pair ou un *maître*.

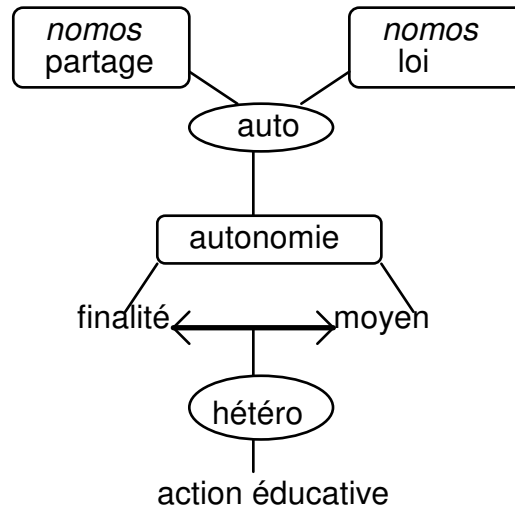


Figure 1: Schématisation de la construction de notre conception de l'autonomie

Dans notre posture de pédagogue posant cette autonomie du sujet comme une des valeurs de l'éducation et une des finalités de l'action éducative, il s'est agi alors de les traduire dans et par une pratique d'enseignement d'une discipline. C'est encore ce que nous avons cherché à traduire *par formation à et par l'autonomie...*

Dans le cadre intitulé *Travail Autonome & Pédagogie de l'autonomie*, le terme *autonomie* recouvre l'idée « d'apprentissages faits dans le cadre habituel ... en présence de l'enseignant, et dont le but est d'accroître progressivement les marges d'initiatives données aux élèves relativement à des prises de décision lors de la réalisation d'un travail. »³⁷

Cependant, force est de constater la relativité et la variabilité de cette capacité chez un individu en fonction du contexte et de l'époque de sa vie ou d'un état physique ou psychique. Les exemples abondent. Mieux vaut parler d'autonomie relative, c'est à dire de degré d'autonomie en relation avec un contexte et une conduite à adopter dans ce contexte. ». Quand j'ai écrit ces lignes, je n'avais pas encore lu l'ouvrage que je n'avais pas encore pu consulté.

À côté de ces notions clés, le discours de Paulo Freire use de nombre de termes en « -itude ». S'ils donnent une coloration esthétique à son discours, ils n'en constituent pas moins des obstacles à une traduction fidèle. Il en fut ainsi de :

³⁷ Leselbaum, N. & al. (1982) *Autonomie et Auto-évaluation : étude sur l'expérimentation de procédures d'apprentissage à la coévaluation des travaux d'élèves des lycées*. Paris : Economica (p.11)

- « amorosidade » :

« Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável **amorosidade** aos educandos... ? »³⁸ rendu par « Comment être éducateur, si je ne développe pas en moi l'indispensable **aptitude à aimer** les apprenants... ? »

- « criticidade »* :

« Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da **criticidade** que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica... »³⁹ rendu par « Aucune véritable formation d'enseignant ne peut se faire, d'un côté, étrangère à l'exercice de l'**esprit critique** qui implique l'évolution de la curiosité naïve en curiosité épistémologique... »

- « dialogicidade »* :

« ...a **dialogicidade** verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença (...) è a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres... »⁴⁰ rendu par « ... l'aptitude au dialogue véritable par laquelle les sujets apprennent en dialoguant et grandissent surtout en confrontant leurs différences respectées, est la forme d'être exigée, de manière cohérente, par les êtres... ». La traduction anglaise a usé de l'expression « The possibility of true dialogue. »

« A **dialogicidade** não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. »⁴¹ rendu par « . Le **caractère dialogique de l'échange** ne nie pas la validité des moments d'explication, de narration pendant lesquels le professeur expose sa connaissance de l'objet et parle de l'objet. »

- « eticidade »* :

« Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária **eticidade** que conota expressivamente a natureza da prática educativa , enquanto prática formadora. »⁴² rendu par « Ce petit livre est entrecoupé ou pénétré dans sa totalité par le sens d'une **attitude éthique** nécessaire qui connote expressivement la nature tant de la pratique éducative de l'enseignant que de la pratique formatrice, à savoir celle mise en œuvre pour former l'enseignant. ». Ce terme est traduit en anglais par « Ethical basis ».

³⁸ *Opus Cit. : Pedagogia da autonomia*, (p.75)

³⁹ *ibidem*. p.51

⁴⁰ *ibidem*. p.67

⁴¹ *ibidem*. p.96

⁴² *ibidem*. p.16

- « outredade »* :

« È a "**outredade**" do "não eu", ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. »⁴³
rendu par « C'est l'**altérité** du «non je » ou du *tu*, qui me fait assumer la radicalité de mon *je*. ». J'ai par ailleurs traduit le néologisme « radicalidade » par « radicalité »

- « pedagogicidade »* :

« Há uma **pedagogicidade** indiscutível na materialidade do espaço. »⁴⁴ rendu par « . La matérialité de l'espace a un **effet pédagogique** indiscutable. »

- « politicidade »* :

« Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. »⁴⁵ rendu par « De là, la **nature politique** de l'éducation et le caractère *politique* de la pratique éducative qui ne peut jamais être neutre. ». « politicidade » a été traduit en anglais par « political nature of education »

- « problematicidade »* ,

« ...discutindo a **problematicidade** do amanhã... » rendu par « ... en discutant le **caractère problématique** du lendemain... »

- « raivosidade »*

« O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade »⁴⁶ rendu par « Ce que la colère ne peut pas, c'est, en oubliant les limites qui la confirment, se perdre dans l'état de colère qui risque toujours de se prolonger en aversion. »

- « substantividade »* ,

« A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a **substantividade** do objeto aprendido. »⁴⁷ rendu par « Notre capacité d'apprendre, de laquelle découle celle d'enseigner, suggère ou, plus encore, implique notre habileté à *appréhender* la **substantialité** de l'objet appris. ». Il m'a semblé que Paulo Freire visait l'idée de *substance* de l'objet.

Je m'en tiendrai à ces quelques exemples pour illustrer mes difficultés. J'ai par ailleurs indiqué à l'aide de l'astérisque, ceux qui ne figurent pas dans le dictionnaire brésilien *Aurélio* et pourraient considérer comme des néologismes freiriens.

⁴³ *ibidem*. p.46

⁴⁴ *ibidem*. p.50

⁴⁵ *ibidem*. p.78

⁴⁶ *ibidem*. p.45

⁴⁷ *ibidem*. p.77

Une difficulté demeure aussi avec le fait que la langue portugaise possède « ser » et « estar », là où la langue française n'a que « être ». Rendre en langue française, des expressions telles que « o mundo não è, o mundo está sendo » conduit à user de tournures fort peu légères si on souhaite conserver l'intention discursive de Paulo Freire. En effet il recourt à « estar (sendo) » pour donner une dimension processuelle et dynamique au « ser » dont l'emploi évoque davantage une dimension statique. Ainsi je serai conduit à parler du fait que « le monde n'est pas, mais qu'il est en train d'être ou de devenir ».

Je terminerai par le concept de « convivência », qui dérive de « conviver », c'est dire en français « vivre avec... ». Je l'ai donc traduit par le concept français de « convivialité » dans la mesure où il renvoie à la capacité des individus d'une société à vivre bien ensemble et à la société de le leur permettre.

Enfin je me suis battu pour rester à une juste distance entre deux attitudes :

- rester absolument fidèle tout à la fois à la pensée de Paulo Freire mais aussi à sa manière de dire et d'écrire qui suggère presque sa prosodie, à ses phrases parfois interminables qui m'évoquent les phrases périodiques latines, en prenant le risque de le faire s'exprimer pesamment dans la langue française,
- écrire son discours en une langue française plus légère mais en m'éloignant de sa façon de dire au risque de trahir aussi sa manière de penser.

Je dois dire que cette recherche du juste milieu sous une forte contrainte de la fidélité à sa pensée qui requiert le juste mot, m'a été très coûteuse.

J'ose humblement espérer être parvenu à un niveau satisfaisant à la fois pour le lecteur et pour Paulo Freire lui-même. Il me semble d'ailleurs qu'un critère de réussite serait à chercher dans l'effet de la lecture de cet ouvrage sur la *curiosité* même du lecteur au sens freirien. J'ose humblement espérer être parvenu à un niveau satisfaisant à la fois pour le lecteur et pour Paulo Freire lui-même. Il me semble d'ailleurs qu'un critère de réussite serait à chercher dans l'effet de la lecture de cet ouvrage sur la *curiosité* même du lecteur au sens freirien. Par ailleurs, la pensée de Paulo Freire développée au travers de la pédagogie de l'autonomie pourrait être un point de vue pour éclairer le débat fort actuel sur la formation des enseignants et sur l'institution de référence qu'est l'IUFM. D'une certaine manière, la lecture de pédagogie de l'autonomie participe de l'idée excellemment exprimée par Ernani Maria Fiori, en 1967, dans la préface à *Pedagogia do oprimido*, sous le titre *Aprender a dizer a sua palavra*, « Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em

mundos diferentes e separados — seriam mônadas incomunicáveis. » en d'autres termes, « personne ne se concientise séparément des autres. La conscience se constitue comme conscience du monde. Si chaque conscience avait son propre monde, alors les consciences ne pourraient se rencontrer dans des mondes différents et séparés — elles seraient des monades incommunicables. »

Jean-Claude Régnier
La Guette, le 30 octobre 2003 France