



À qui appartient l'école?

Démocratisation du savoir et du pouvoir ou une approche libératrice en éducation populaire

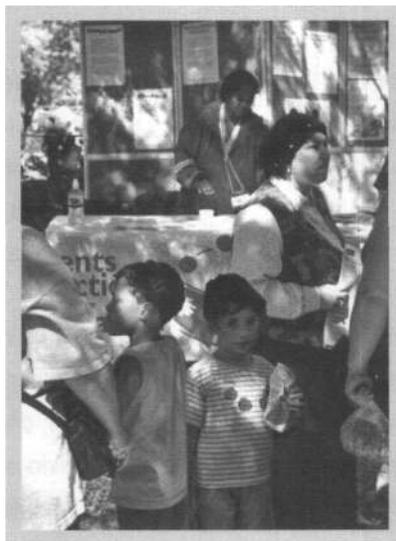
David Dillon, professeur à l'Université McGill, pour le Centre de ressources de la troisième avenue

L'auteur a été enseignant et organisateur communautaire dans des communautés de travailleurs agricoles migrants. Depuis près de 30 ans, il enseigne les sciences de l'éducation à l'université. Il s'intéresse particulièrement à la pédagogie et à l'alphabétisation critique en milieu scolaire et communautaire.

Les éducateurs et les éducatrices du milieu communautaire emploient l'expression « éducation populaire » pour désigner une gamme très variée d'approches pédagogiques. Un tel usage peut engendrer de l'imprécision, voire de la confusion, parmi les intervenants et les intervenantes, et exiger d'eux qu'ils clarifient sans cesse le sens et la portée de leurs actions.

En 1984, lors d'un congrès tenu à l'Université d'Alberta, Paulo Freire, l'andragogue brésilien devenu une référence en matière d'éducation populaire, s'est exprimé sur le sujet. Il a notamment comparé différentes approches en matière d'éducation populaire à certaines manifestations de l'Église catholique en Amérique du Sud. L'Église conservatrice, selon lui, contribuait manifestement à consacrer le *statu quo* et l'injustice sociale en maintenant l'oppression de ses fidèles. L'Église libérale,

tout en montrant un visage plus humaniste et progressiste, entretenait les mêmes ambitions que l'Église conservatrice. Seule l'Église prophétique, c'est-à-dire libératrice (inscrite dans le courant de la théologie de la libération¹), œuvrait dans le sens du changement et d'une plus grande justice sociale en transmettant à ses fidèles le pouvoir conféré par la conscience critique et le sentiment d'appartenance. Il estimait que ces trois approches trouvaient écho en éducation populaire mais que seule l'approche « libératrice » (prophétique) constituait véritablement de l'éducation populaire ou, selon ses termes, de « l'alphabétisation critique ».



Pour clarifier le sens d'approche « libératrice », Paulo Freire s'est alors servi d'une anecdote tirée de son expérience d'éducateur populaire. L'incident s'était produit à un moment où il faisait de l'alphabétisation auprès de paysans et de paysannes dans son Brésil natal. Comme cela arrivait souvent pendant la classe, les participants et les participantes devaient rédiger

des textes — avec son aide le cas échéant — sur leurs expériences et leur vie quotidienne, textes qui devenaient ensuite la matière à lire pendant le cours. Or, ils y parlaient souvent de Freire en le désignant comme *professeur*. Ce dernier leur demanda pourquoi ils insistaient pour l'appeler *professeur* alors qu'il leur avait



proposé d'utiliser simplement « Paulo ». Ils lui répondirent qu'il était supérieur à eux dans la vie et qu'ils devaient utiliser une expression traduisant bien cette distinction. Il leur demanda pourquoi il était supérieur à eux dans la vie et ils lui répondirent que c'était le destin, la volonté de Dieu. Il leur demanda alors si Dieu les aimait. « Bien sûr », répondirent-ils. « Dieu nous aime tous et chacun. Il est notre père, » Freire poursuivit en leur demandant si, en tant que parents aimants, ils traitaient leurs enfants différemment, notamment sur le plan matériel et dans leur façon de les considérer. « Non, absolument pas ! », répondirent-ils sans hésitation. « Ce ne serait pas les aimer. » Freire leur demanda alors si Dieu, leur père aimant, se disait : « Je vais donner à Paulo une éducation, le confort matériel et le statut de professeur, et quant à mes autres enfants, j'en ferai des paysans pauvres, qui auront souvent faim et qui devront travailler d'arrache-pied toute leur vie pour leur pitance. » Ils s'empêchèrent de dire *non*, qu'un père aimant ne traiterait jamais ses enfants aussi capricieusement et injustement. « Et bien, alors, poursuivit Freire, comment se fait-il que nos vies soient si différentes les unes des autres? Comment se fait-il que vous n'ayez pas les mêmes choses que moi? » « Ah », s'exclamèrent-ils, avec une lueur de compréhension au fond de l'oeil, « c'est à cause des patrons! » (c'était leur expression pour désigner les puissants de ce monde).

S'ensuivit alors une discussion stimulante et émouvante, au cours de laquelle ces hommes et ces femmes partagèrent leurs réflexions toute naïves, mais combien saisissantes, sur les conséquences qu'ont sur leur vie les agissements des forces au pouvoir dans la société (les riches, les grands propriétaires terriens, les employeurs, la police, l'armée, le gouvernement...).

Par la suite, leurs textes furent différents, beaucoup plus critiques. Ils y parlaient de leur condition sociale et de ce qu'ils pouvaient faire collectivement et concrètement pour atténuer quelques-unes des injustices systémiques qu'ils percevaient beaucoup plus clairement

maintenant. Plus tard, ces paysans et ces paysannes travaillèrent ensemble à la mise en œuvre, à l'échelle locale, de quelques-unes des stratégies élaborées dans le cadre de leur cours.

Pour conclure son anecdote, Freire a repris certains des principes fondamentaux qui sous-tendent son approche:

- Faire de l'expérience vécue et des préoccupations des participants et des participantes le « contenu » de l'enseignement;
- Remettre en question les phénomènes qui semblent « normaux » ou « naturels » aux yeux des participants et des participantes, mais qui en fait sont appris socialement;
- Stimuler chez les participants et les participantes le sens critique et la capacité d'analyser les relations de pouvoir au sein de la société et de ses institutions, c'est-à-dire « conscientiser » les individus dans les termes de Freire ;
- Inciter les participants et les participantes à recourir à leur nouvelle conscience critique pour agir collectivement, pour changer des aspects injustes de la société et pour satisfaire notamment certains de leurs besoins fondamentaux.

Ces principes correspondent en tout point à la vision du Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA), un organisme qui, depuis sa création en 1974, travaille avec des individus de divers groupes marginalisés à trouver des manières *alternatives* et collectives d'œuvrer au mieux-être de leur communauté ainsi qu'à une plus grande justice sociale.

L'article qui suit relate les efforts menés par le CRTA pour mettre en œuvre, dans le cadre de son projet *Parents en action pour l'éducation*, une approche plus libératrice en éducation populaire.



Rendre possible toute pensée critique

Le CRTA lance, en 1999, le projet *Parents en action pour l'éducation* afin d'inciter les parents issus de groupes marginalisés sur le plan économique et social à prendre la place qui leur revient dans les écoles et à améliorer la qualité de l'éducation de leurs enfants. Ce projet veut sensibiliser et mobiliser les parents vivant dans des quartiers montréalais à forte population immigrante, minoritaire et appauvrie (Cartierville, Parc-Extension, Petite-Bourgogne, Pointe Saint-Charles, Saint-Laurent et Villieray).

Deux constats majeurs se dégagent des premiers travaux. Premièrement, les parents, tout en souhaitant pour leurs enfants un avenir des plus prometteurs, s'inquiètent beaucoup de la qualité de leur éducation et ne disposent, à toutes fins pratiques, d'aucun lieu pour exprimer leurs inquiétudes. Deuxièmement, en dépit de leur situation marginalisée, ils se font souvent l'écho de la pensée dominante en matière d'éducation et manifestent un manque d'esprit critique au regard des pratiques et des courants éducatifs existants. Par exemple, le taux de décrochage scolaire des écoles secondaires fréquentées par leurs enfants avoisine les 50 % et pourtant, le phénomène est rarement dénoncé par les parents. De plus, lorsque c'est le cas, ce n'est certes pas avec la fougue espérée. En fait, ce faible niveau de conscience des parents bloque tout effort collectif de changement social. Pour remédier à la situation, le CRTA décide de produire des documents et de monter une série d'ateliers d'éducation populaire.

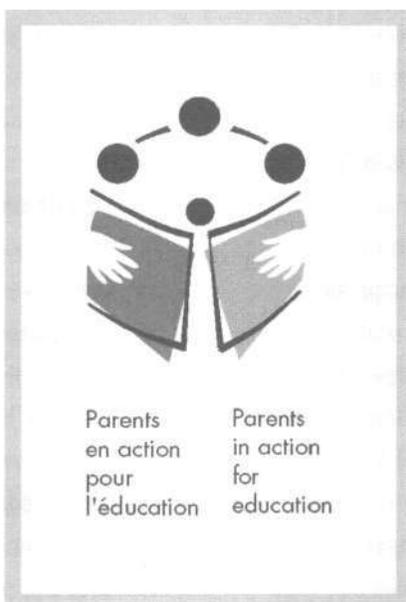
Les thèmes qui seront abordés dans la documentation et dans les ateliers correspondent aux préoccupations exprimées au fil du temps par les parents. Ils sont de

deux ordres: des thèmes à « contenu », notamment les droits des parents et leurs responsabilités à l'égard de l'éducation de leurs enfants, les caractéristiques d'une éducation de qualité, les enjeux spécifiques à l'éducation d'enfants issus de minorités, la sécurité des enfants à l'école et près de l'école, etc., et des thèmes axés sur « l'action », notamment agir plus efficacement en faveur de son enfant, régler avec d'autres parents des problèmes liés à l'école, établir et entretenir un dialogue permanent et plus efficace entre les parents et l'école.

L'approche pédagogique prônée s'articule autour de quelques éléments fondamentaux. *L'apprentissage actif* de la part des participants et des participantes est un premier élément. Un vieil adage dit que pour bien assimiler une connaissance, il faut l'enseigner.

Anciennement, les enseignants et les enseignantes étaient la force la plus active et déterminante de la salle de classe. Eux seuls déterminaient les sujets, choisissaient ou produisaient le matériel pédagogique, concevaient les diverses activités et répondaient aux questions. En partageant avec les participants et les participantes ces rôles traditionnels, les formateurs et les formatrices rendent non seulement l'apprentissage plus efficace, mais ils contribuent aussi à la démocratisation de l'éducation puisque les adultes déterminent

avec eux les sujets à étudier, s'appuient sur leurs connaissances, posent des questions et tentent d'y répondre, choisissent et produisent du matériel pédagogique. Pour exprimer cette idée où éducateurs, éducatrices et participants, participantes se partagent les rôles, Freire utilise les termes éducateur-participant et participant-éducateur.





La pratique réfléchie, une expression retenue par Donald Schon² pour désigner un des processus d'apprentissage les plus fondamentaux et naturels chez les humains, constitue un deuxième élément fondamental. Schon donne l'exemple type suivant: apprendre à lancer une balle sur une cible précise. L'apprenant imagine comment faire pour y parvenir. Il fait une tentative qui, dans un premier temps, ne fonctionne peut-être pas exactement comme il l'aurait souhaité. Il réfléchit aux raisons qui font que cela n'a pas marché. Il révisé sa stratégie (force, angle, etc.) et il essaie à nouveau. Il améliore sans doute sa performance au fil de ses essais puisqu'il intègre ce qu'il a appris et adapte sans cesse son « hypothèse de travail ». Il est possible que quelqu'un ajoute en cours de route un élément à son apprentissage, mais c'est à l'apprenant de décider s'il utilisera ou non cette information additionnelle, comment il le fera et où elle s'insérera dans son expérience d'apprentissage. Et il en va ainsi, dans un processus incessant d'action-réflexion-action-réflexion-etc., et dans lequel l'expérience est la source de la connaissance plutôt que la connaissance elle-même, ou le moteur de l'action, comme le voudrait une vision traditionnelle de l'apprentissage et du savoir. Quoique les travaux de Schon portent principalement sur les professionnels et sur le rôle de la pratique dans leurs apprentissages, le même principe de base s'applique à l'éducation populaire, un secteur où les participants et les participantes font appel à leurs connaissances, réfléchissent à la manière d'intégrer de nouvelles informations, imaginent et répètent une action, évaluent les nouvelles connaissances acquises et, enfin, appliquent ce nouveau savoir pour changer le monde dans une certaine mesure. Ce type d'approche se démarque substantiellement de l'approche traditionnelle dont le but ultime est habituellement l'acquisition de connaissances plutôt que l'action sociale.

La critique sociale et l'analyse sociale constituent un troisième élément fondamental. Les deux éléments précédents, aussi progressistes soient-ils en apparence, ne suffisent pas à rendre libératrice l'éducation populaire



puisque'ils peuvent simplement amener les participants et les participantes à apprendre plus efficacement la manière dont les choses se passent et à mieux se conformer au *statu quo*. Si l'on veut le briser un jour, les participants et les participantes doivent pouvoir, par l'éducation populaire, remettre en question ce *statu quo*. Cette remise en question doit s'appuyer sur une analyse des iniquités sociales, de la distribution stratifiée du pouvoir dans la société (iniquités en termes de distribution des ressources et d'égalité des chances) et des forces qui entretiennent le *statu quo* (l'intérêt personnel, la pensée hégémonique, les cycles d'oppression...). Seule une telle prise de conscience critique donnera l'impulsion requise pour se mobiliser, agir et créer une société plus juste. L'éducation traditionnelle ne remet pas en question la société et elle ne la critique pas. Bien au contraire, elle prétend être neutre au regard des enjeux sociétaux, alors qu'en réalité ses effets ne sont jamais neutres. Elle consacre finalement le *statu quo* en le présentant comme « normal » et « acquis ».

Qu'en est-il dans la pratique?

Prenons l'un des problèmes les plus fréquemment soulevés par les parents, la façon d'approcher les autorités et les enseignants et les enseignantes lorsqu'ils sont préoccupés par une décision qui a des conséquences pour leur enfant. À leurs yeux,



le problème n'est pas seulement de savoir à qui s'adresser, mais également de savoir comment faire pour que leur intervention soit efficace, et savoir s'ils ont, en fait, le droit de questionner l'école, d'obtenir de l'information, de faire des suggestions. L'atelier conçu par le CRTA permet aux parents de fouiller en groupe cette question. En voici les principales étapes :

1. On commence l'atelier en dressant la liste des préoccupations des parents à propos de l'éducation de leurs enfants,
2. On compile ce que les parents connaissent déjà de la structure hiérarchique de l'école, des personnes à qui incombent les responsabilités envers leurs enfants. (L'animateur ou l'animatrice d'atelier peut ajouter des éléments, le cas échéant.)

Connaissance/pratique réfléchie

3. Les parents se servent ensuite des connaissances du groupe pour déterminer ensemble qui approcher dans l'école au regard de chacun de leurs problèmes (le personnel enseignant, la direction, les éducateurs ou les éducatrices spécialisés, le conseil d'établissement). **Action répétée**

4. On demande aux parents de réfléchir aux questions qu'ils vont poser aux autorités de même qu'aux enseignants et aux enseignantes de façon à préciser ce qu'ils veulent véritablement savoir et à changer la situation si nécessaire. Une fois les questions compilées, on les classe par catégorie et on détermine lesquelles seraient les plus appropriées suivant certains contextes. **Connaissance/pratique réfléchie**

5. Toujours en groupe, les parents choisissent les questions à poser aux autorités scolaires selon les problèmes à résoudre, **Action répétée**

6. Au cours de cette étape, les parents simulent la rencontre qu'ils auront avec le personnel de

l'école, répètent et mettent à l'épreuve leurs questions. Ils inventent des scénarios qui correspondent à leurs préoccupations à partir de ce qu'ils savent déjà du personnel de l'école, des procédures à suivre, etc. Les parents mettent à l'essai différentes stratégies et en évaluent l'efficacité. Ce type de simulation expose au vu et au su du groupe la part d'intérêt des enseignants, des enseignantes et des autorités scolaires, ainsi que leur manière d'exercer le pouvoir pour satisfaire leurs intérêts personnels et maintenir le *statu quo*. Le groupe se penche ensuite sur les leçons apprises de l'exercice et s'imagine en train d'agir concrètement.

Connaissance/pratique réfléchie et action répétée

7. On encourage alors les parents à rencontrer les autorités de l'école de leurs enfants et à soulever les questions qui les préoccupent. **Action**

8. Les parents peuvent se rencontrer à nouveau plus tard afin de partager l'expérience vécue à l'école de leurs enfants, d'analyser ce qui s'est passé et d'évaluer ce qu'ils en ont appris.

Connaissance/pratique réfléchie

9. Certains parents peuvent décider de s'engager plus à l'école de leurs enfants et de continuer à réfléchir collectivement aux connaissances et aux habiletés acquises au fil du temps. **Connaissance/pratique réfléchie continue et action**

En somme, ce type d'expérience favorise la participation, stimule le développement de la pensée critique et, en s'appuyant sur diverses facettes de l'expression créative, fait le lien entre l'analyse critique et l'action collective. L'objectif ainsi visé est de fournir aux parents les moyens d'influencer la manière dont la scolarisation de leurs enfants sera menée plutôt que laisser fatalement aux autres le soin d'en décider.



Questions et réflexions

Le processus permet aussi de dégager des réponses sur les interrogations des parents. D'abord, peut-on dire que la *tension est inévitable entre le système d'éducation et les parents* ? Selon plusieurs perceptions répandues concernant le système d'éducation, celui-ci serait une force vive, positive, altruiste, agissant pour le bien-être de tous les élèves, et les élèves, quant à eux, auraient pour tâche de profiter de l'occasion qui leur est fournie de s'instruire. Il faut cependant savoir que l'école fait partie des principales institutions sociales — à l'instar des services de santé, du système judiciaire, des services sociaux, des médias, de l'Église, etc. —, institutions créées et façonnées par les forces dominantes de la société et qui reflètent inévitablement, de manière consciente mais bien plus souvent de manière inconsciente et subtile, les perspectives et les intérêts de ces forces dominantes. Ainsi, il arrive que les enfants et les jeunes issus de groupes marginalisés subissent de l'oppression de la part de l'école, qui reproduit le *statu quo* social plutôt qu'elle ne cherche à transformer la société. En effet, des études réalisées au cours des dernières décennies³ ont commencé à démasquer les nombreuses formes de discrimination qui s'exercent subtilement dans les écoles puisque les contenus de cours, les modes d'apprentissage, les valeurs, les perspectives ne traduisent ni l'expérience ni le vécu des élèves de milieux marginalisés. Ces élèves partent « en retard » sur les autres élèves, ceux qui appartiennent au groupe majoritaire, car ils pénètrent un univers culturel qui leur est à toutes fins

pratiques étranger et doivent d'abord s'initier à cette nouvelle « culture », celle de la majorité, avant de commencer leurs apprentissages scolaires⁴. Quoique notre société soit *plurielle*, il semblerait que l'école demeure obstinément *singulière*.

De plus, l'école peut être atteinte des mêmes maux que la bureaucratie. Elle peut choisir, comme motivation première, d'assurer sa croissance et son entretien personnels plutôt que de répondre aux besoins de la clientèle. Ainsi, les tensions entre le système scolaire et les parents issus de groupes marginalisés semblent inévitables. Il peut toutefois arriver que le niveau de conscience de certaines autorités scolaires soit assez élevé et que ces personnes reconnaissent aux parents issus des communautés minoritaires⁵ un véritable rôle de partenaires dans l'éducation de leurs enfants, mais ces cas sont rares. La plupart du temps, les parents doivent se battre afin de changer l'école et d'améliorer la qualité de l'éducation que reçoivent leurs enfants.

L'éducation populaire ouvre-t-elle la voie à la démocratie participative ? Le système d'éducation véhicule très souvent l'idée de « démocratie représentative », selon laquelle le rôle des citoyens et des citoyennes consiste à élire des gens qui les représentent et reflètent leurs intérêts, puis à espérer que le gouvernement élu et ses institutions répondent à leurs besoins. Une approche « libératrice » en éducation populaire cherchera plutôt à stimuler chez les participants et les participantes une prise de conscience, l'affirmation de valeurs et l'acqui-

L'école fait partie des principales institutions sociales créées et façonnées par les forces dominantes de la société et qui reflètent inévitablement, de manière consciente mais bien plus souvent de manière inconsciente et subtile, les perspectives et les intérêts de ces forces dominantes.



sition de compétences qui permettront de jouer un rôle social et citoyen différent. L'approche libératrice part du principe que ces adultes n'ont pas simplement le devoir de relever les problèmes et les enjeux, mais qu'ils ont également la responsabilité d'agir pour changer les choses. Et pour cela, ils doivent se considérer comme des acteurs capables d'avoir une influence sur les décisions qui les concernent. L'approche libératrice engendre un sentiment de bien commun, la volonté de répondre aux besoins de tous et de toutes en s'inscrivant dans un processus de participation et de prise de décisions collectives. Enfin, il s'agit d'une approche qui suscite une attitude critique à l'égard des tensions inévitables entre groupes marginalisés et institutions sociales dominantes (par exemple, l'école), non seulement une méfiance éclairée à l'égard du système, mais aussi un engagement et la capacité de lutter activement et collectivement pour le transformer. Et c'est cette conception de la citoyenneté qui favorisera l'éclosion d'une véritable « démocratie participative ».

Peut-on faire de l'alphabétisation conscientisante de nos jours ? On pourrait croire que l'approche libératrice en éducation populaire relève plus des années 60, période réputée pour sa conscience sociale et son militantisme, ou du contexte d'oppression et d'injustice flagrantes des pays en voie de développement. En ce sens, elle pourrait sembler déplacée et contre-indiquée dans un Québec contemporain. Pourtant, plusieurs tendances sociales des dernières décennies illustrent le contraire. Premièrement, les gouvernements, criblés de dettes, et dont le pouvoir économique a diminué, ont graduellement abandonné le rôle interventionniste et socialisant qu'ils avaient assumé. Le vide social laissé par le désistement des gouvernements a rapidement été comblé par un courant fortement individualiste et par les activités transnationales des grandes entreprises. Cela a eu pour effet de promouvoir une société de consommation, mais surtout de faire de la compétition économique sur les marchés mondiaux un grand enjeu sociétal. (Même la récente réforme de l'éducation au

L'approche libératrice engendre un sentiment de bien commun, la volonté de répondre aux besoins de tous et de toutes en s'inscrivant dans un processus de participation et de prise de décisions collectives.

Québec reflète une forte influence du milieu des affaires en ce que ses objectifs sont axés sur l'acquisition des compétences requises pour le marché du travail, l'éducation à la carrière et la formation professionnelle.) Deuxièmement, même s'il existe une partie de la société, restreinte mais en croissance, qui manifeste plus ouvertement et activement son désaccord face à ces changements sociétaux, on constate que de plus en plus de personnes luttent pour leur survie dans un marché du travail où la compétition et les attentes s'accroissent sans cesse. Elles s'adaptent du mieux qu'elles peuvent au contexte dominant et se centrent sur leurs intérêts et leur bien-être. Malheureusement, cette façon de réagir ne sert qu'à alimenter et à renforcer le courant social prédominant. Notre société est par conséquent de plus en plus économiquement stratifiée, et les iniquités se multiplient. Nous nous éloignons de nos idéaux au lieu de nous en approcher, et les forces subtiles qui creusent ce nouveau fossé sont en train de devenir la norme. Compte tenu du contexte, n'est-il pas le temps plus que jamais de mettre de l'avant une approche libératrice en éducation populaire?

À la fin de sa communication à l'Université d'Alberta, Paulo Freire a répondu aux questions des éducatrices et des éducateurs présents. Une personne lui a demandé s'il continuait de croire, maintenant qu'il était de retour au Brésil après son exil, que l'alphabétisation était d'une importance capitale. « Que faites-vous de l'emploi, du