

L'éducation : domestication ou libération ?¹

Paulo Freire

Paulo Freire (Brésil).
Éducateur. Consultant
auprès de l'Office
du Conseil mondial
des Églises (Genève).
Association secrétaire
d'État à l'éducation
(Brésil). Professeur
à l'Université du Chili.
Visiting professor
à l'Université
Harvard (États-Unis
d'Amérique).
Principales
publications :
L'éducation,
pratique de la liberté,
Pedagogy of the
oppressed.

Nous sommes convaincu² que ce qu'on appelle un lieu commun ne se réduit pas toujours au cliché suggéré par son expression verbale. Très souvent, au contraire, le lieu commun ne se trouve que dans l'expression formelle du langage et n'existe donc qu'en apparence. Lorsque le langage est « bureaucratisé » en formules conventionnelles, il répond au besoin que nous éprouvons parfois de dissimuler sous le cliché l'importance de quelque thème qui n'a pas encore fait l'objet d'une perception.

En d'autres circonstances, l'expression formelle du langage n'entre même pas en jeu : l'expression verbale d'un fait devient un lieu commun en raison de l'évidence même de ce fait. Quel que soit le cas, notre tâche principale consiste à transcender l'ingénuité qui se laisse tromper par les apparences ; nous acquérons ainsi l'attitude critique qui perce l'obscurité du lieu commun, ou du lieu commun apparent, et nous met en face du fait qui était dissimulé jusqu'alors. Telle sera la position que nous adopterons dans la présente étude : nous nous efforcerons d'appréhender la signification profonde des faits tout en les dépouillant de leur masque.

Le premier lieu commun apparent, dont l'analyse critique permettra de comprendre notre étude, peut s'exprimer ainsi : l'éducation ne peut être neutre³.

Si nous nous targuons de dépasser les interprétations ingénues et

1. Cet article fait partie de la série d'études préparées à l'intention de la Commission internationale pour le développement de l'éducation, Unesco.
2. Conformément à notre point de vue épistémologique, le texte ci-après est censé être seulement un « objet connaissable », et non un élément achevé de connaissance que nous tenterions de « transmettre » aux lecteurs pour le meilleur ou pour le pire.
3. Nous avons insisté sur ce point dans différentes autres études. Voir : Paulo FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Herder and Herder, 1970 ; « Cultural action for freedom », *Harvard educational review*, The Center for the Study of Development and Social Change, Monograph Series, n° 1, 1970.

formelles de la tâche humaine de l'éducation, il ne peut s'agir que du point de départ d'une réflexion critique ou dialectique. Si cet esprit critique nous fait défaut, soit parce que notre aliénation nous porte vers une pensée statique et non dynamique, soit parce que nous avons déjà des intérêts idéologiques, nous sommes incapables de percevoir le rôle véritable de l'éducation ou, si nous le percevons, nous le travestissons. Nous avons tendance à méconnaître ou à masquer le rôle de l'éducation qui, parce qu'elle est une « praxis » sociale, sera toujours au service soit de la « domestication » des hommes, soit de leur libération. C'est ainsi que nous nous perdons presque toujours dans des considérations verbeuses sur ce qu'on appelle la « crise de l'éducation » ou sur la nécessité d'introduire des réformes dans les processus didactiques : face aux problèmes fondamentaux de structure qui se posent au cours du processus pédagogique, nous nous adonnons à ces jeux.

A d'autres moments, alarmés par le choix inévitable qu'il nous faut faire entre l'éducation considérée comme un moyen de domestication et l'éducation considérée comme un moyen de libération, nous nous mettons en quête d'une troisième voie — qui n'existe pas en soi. Nous déclarons que l'éducation est neutre, comme si elle n'était pas une obligation humaine, comme si les hommes n'étaient pas des êtres insérés dans l'histoire, comme si le caractère téléologique de la praxis pédagogique n'était pas le facteur qui rend sa neutralité impossible. De plus, tout ce que nous faisons en affirmant cette neutralité, c'est d'opter en faveur de la domestication que nous nous mettons simplement à déguiser.

En fait, il ne peut y avoir d'éducation neutre. Il est essentiel pour nous de le savoir : lorsque nous élaborons le contenu du programme d'études, lorsque nous étudions les méthodes et les processus, lorsque nous établissons des plans, lorsque nous déterminons la ligne de conduite à suivre en matière d'éducation, nous participons à des actions politiques qui impliquent un choix idéologique ; il importe peu que cette notion soit obscure ou claire. Pour reconnaître qu'une éducation neutre n'est pas viable, il faut que la pensée et la perception de la réalité revêtent un aspect critique et il est indispensable d'adopter de plus en plus souvent cette façon de penser qui procède constamment à sa propre révision, qui s'efforce toujours de triompher de son contraire qui est la manière naïve de penser. C'est cette exigence, née de la pensée critique, qui nous oblige à considérer notre affirmation antérieure, selon laquelle l'éducation n'est pas neutre, comme un problème à élucider et non comme une expression consa-

crée ou un simple « slogan ». C'est cette pensée critique qui veut toujours aller au-delà des apparences trompeuses, qui veut chercher la raison d'être des faits, ainsi que les rapports entre différents faits au sein de la totalité dont ils font partie. Néanmoins, pour un esprit critique, la simple affirmation selon laquelle l'éducation neutre n'est pas viable ne devrait pas s'en tenir à la simple conscience de ce fait. Avoir simplement conscience d'un fait n'est pas le même chose que de le connaître pleinement¹. Ce qu'il faut, c'est pénétrer dans la réalité dont le fait envisagé est une dimension, si bien qu'une simple opinion le concernant puisse être transcendée par sa connaissance précise grâce à l'appréhension de sa raison d'être.

Par exemple, au moment où nous envisageons l'acte pédagogique comme l'objet de notre réflexion critique, et non comme quelque chose dont nous sommes simplement conscients, nous comprenons que, sur le plan temporel comme sur le plan spatial, elle ne se réduit pas à la description limitée qu'en donne parfois une prise de conscience naïve. Autrement dit, cette action pédagogique n'est pas constituée seulement par les efforts que les sociétés déploient en vue de leur préservation culturelle. Si nous examinons le cas des sociétés « dépendantes », l'éducation est, d'une part, l'expression de leur aliénation et, d'autre part, l'instrument d'une aliénation plus poussée qui l'empêche d'être authentique. C'est pourquoi l'expression « préservation culturelle » est, pour la conscience critique, vague et obscure, et masque une notion qu'il faut élucider. En fait, cette expression vague peut fort bien s'expliquer : la « préservation culturelle » est la perpétuation des valeurs des classes dominantes, qui organisent l'éducation et fixent ses objectifs. Constituant une superstructure, l'éducation systématique agit comme un instrument qui sert à maintenir l'infrastructure dont elle est issue. Par conséquent, sa neutralité n'est pas viable. Quand l'éducation est orientée vers cette préservation — et les éducateurs n'en ont pas toujours conscience — elle a manifestement pour tâche d'adapter les générations nouvelles au système social qu'elle sert, système social qui peut et doit être réformé et modernisé, mais qui ne sera jamais transformé radicalement.

Il est impossible que les élites au pouvoir organisent, planifient ou réforment l'éducation afin de remettre en question l'essence du système social au sein duquel, précisément, elles sont des élites. Au

1. Voir : Eduardo NICOL, *Los principios de la ciencia*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1965. Paulo FREIRE, *Extensión o comunicación ?*, Santiago du Chili, ICIRA, 1969 ; Montevideo, Tierra Nueva, 1971.

contraire, leur désir véritable doit être, répétons-le, de « récupérer » ceux qui bénéficient de cette instruction, c'est-à-dire, de les adapter à ce système. Les idées, les valeurs et le style de vie de ces élites sont présentés comme s'ils étaient, ou devaient être, les idées, les valeurs et le style de vie de tous les membres de la société, bien que les classes populaires ne puissent les partager, peut-être en raison de leur infériorité ontologique...

Il va sans dire que la concrétisation de ces objectifs exige à la fois que cette éducation ait un caractère « domesticateur » et que celui-ci soit expliqué. Du moment que l'ordre social est « sacralisé », l'éducation systématique doit nécessairement devenir un puissant instrument de contrôle social¹.

Le point de départ de cette éducation « domesticatrice » (qui exige la « dé-dialectisation » de la pensée) doit se trouver, très paradoxalement, dans cette dialectisation même qui existe entre la conscience et le monde ou, en d'autres termes, dans le rapport entre l'homme et le monde. Il est curieux de constater que l'acte de dé-dialectiser la pensée, de la ramener à un état d'ingénuité, doit avoir la même origine radicale que la force de la pensée génératrice de la dialectique et de l'esprit critique, qui est à la base de l'éducation considérée comme la praxis de la liberté. Aucune de ces formes antagonistes d'éducation ou d'action culturelle ne peut échapper à ce processus de dialectisation entre la conscience et le monde, même si leurs pratiques sont diamétralement opposées en ce qui concerne cette dialectisation. Il s'ensuit que l'éducation ou l'action culturelle pour la domestication doivent nécessairement séparer la conscience du monde et considérer la conscience comme un espace vide qui existe dans chaque homme et qu'il faut remplir d'un certain contenu². Cette séparation, qui conduit à envisager la conscience et le monde comme des entités distinctes et opposées du point de vue statique, implique la négation du pouvoir de réflexion de la conscience — laquelle devient cet espace vide dont nous venons de parler. En fait, « le monde et la conscience ne sont pas statiquement opposés ; ils sont liés dialectiquement l'un à l'autre au sein de leur unité originale et radicale. C'est pourquoi la vérité de l'un doit s'obtenir par l'intermédiaire de l'autre ; la vérité n'est pas

1. Voir les essais d'Ivan Illich et d'Everett Reimer *An essay on alternatives in education*, Mexico, CIDOC (Cuaderno 1005).

2. Paulo FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Herder and Herder, 1970 ; « Education as cultural action », dans *Conscientization for liberation*, publié par la Division for Latin America, United States Catholic Conference, Washington, D.C., 1971, sous la direction de Louis M. Colonnese.

donnée : elle se conquiert et se fait. Elle est à la fois découverte et invention¹. »

Or c'est là précisément ce que l'éducation ou l'action culturelle pour la domestication ne peut revendiquer. Bien au contraire, en tant qu'instrument d'idéologisation, elle impose la mythification du monde au lieu de sa vérité, par l'intermédiaire de la vérité de la conscience qui « dévoile » ce monde d'un point de vue critique. Il s'ensuit que la mythification du monde — le monde de la conscience — est la mythification de la conscience — la conscience du monde.

Les élites au pouvoir seraient donc coupables d'une contradiction impardonnable si elles acceptaient ce genre d'action culturelle à grande échelle qui considère la réalité sociale (laquelle sert de lien entre les hommes) comme l'objet de leur analyse authentiquement critique.

C'est parce que ce genre d'action culturelle implique une pratique épistémologique qui serait en contradiction avec la pratique épistémologique qui caractérise l'action culturelle pour la domestication.

La pratique épistémologique de l'action culturelle ou de l'éducation pour la domestication distingue « enseigner » et « apprendre », « savoir » et « travailler », « penser » et « faire », « informer » et « former », « re-connaître » les connaissances existantes et « créer » des connaissances nouvelles. Dans ce genre d'action, savoir consiste à recevoir des informations, ou à stocker des « dépôts » constitués par d'autres².

De ce fait, cette forme d'action a pour caractéristique, qu'elle ne perd jamais, d'être une simple transmission de connaissances : l'éducateur — celui qui sait — transmet des connaissances existantes à l'élève — celui qui ne sait pas ; dans cette opération, la connaissance est simplement un fait donné, et non un processus permanent qui s'accompagne de l'action des hommes sur le monde. Dans cette étrange épistémologie, il n'y a pas d'objet connaissable, mais un savoir complet que possède l'éducateur : c'est donc à lui qu'il appartient de transmettre, d'apporter, d'offrir, de donner et de remettre à l'élève « ignorant » le « savoir » qui est en sa possession. Ainsi le caractère actif que présente la conscience, lorsqu'elle est une « intentionnalité » orientée vers le monde, devient passif ; c'est ce caractère actif qui explique l'aptitude de l'homme, d'une part, à « re-connaître » les connaissances existantes et, d'autre part, à en créer de nouvelles.

1. ERNANI FIORI, « Education and conscientization », dans *Conscientization for liberation*, op. cit., p. 126 et 127.

2. Nous appelons ironiquement ce genre d'action une « éducation bancaire » (*banking education*) dans l'ouvrage intitulé *Pedagogy of the oppressed*, op. cit.

Cette pratique qui consiste à « anesthésier » ou à dé-dialectiser la pensée peut aussi se retrouver dans la préférence accordée à la perception « focalisée » de la réalité plutôt qu'à sa perception totalisante. Cette vue déformée des faits, qui est incapable d'appréhender non seulement les rapports entre ces faits, mais même les rapports entre les éléments qui constituent l'ensemble de chacun d'eux, est profondément aliénante. Cette quête particulière de la connaissance, qui implique une conception d'une réalité immobile, ne peut aboutir qu'à une vue déformée des choses — lesquelles « se vident » alors de leur temporalité indubitable. De la sorte, nous n'allons jamais au-delà de la surface des phénomènes, que nous ne réussissons pas à comprendre dans toute leur complexité et dans tout leur dynamisme.

Cette façon d'agir, soulignons-le, est à la fois aliénante et « domesticatrice », que les éducateurs en soient conscients ou non.

Il n'est pas difficile de rencontrer la pratique de la « domestication » que nous analysons actuellement dans l'éducation systématique à tous les niveaux. Dans les écoles primaires et secondaires, dans les universités, de même que dans les campagnes d'éducation des adultes, nous sommes en présence d'une transmission des connaissances et non d'une quête des connaissances, d'un savoir considéré comme un fait donné que possède l'éducateur et non comme un processus, d'un savoir conçu comme libre de toute condition, comme pur et universel ; nous voyons le fossé qui sépare « enseigner » d'« apprendre » et la façon dont on envisage la réalité comme quelque chose d'immobile, comme un fait donné et non comme un processus ou un état de devenir préalable à l'être.

Nous pourrions ajouter à tout ce qui précède le mythe de la neutralité de la science et de l'impartialité de l'homme de science, le mythe de ce qui découlera nécessairement du fait qu'il ne se préoccupe pas de la destination des résultats de son activité scientifique.

Voyons maintenant, de façon plus concrète mais assez sommaire, comment et dans quels domaines l'éducation représente la pratique de la « domestication ».

Tout d'abord, puisque l'école est un instrument de contrôle social¹, elle ne peut être un contexte théorique, dialectiquement lié à un contexte concret ou objectif où interviennent des faits. Au lieu de rechercher constamment la raison d'être des faits objectifs, afin de les « théoriser », l'école devient un organisme spécialisé dans l'énonciation formelle de ces faits objectifs. Le point de départ est faux : il

1. Nous suggérons de nouveau la lecture des essais d'Ivan Illich, où l'on trouve la meilleure condamnation contemporaine du mythe de l'école. Cuernavaca (Mexique), CIDOC.

implique la distorsion épistémologique dont nous avons déjà parlé, où connaître se réduit à un dualisme mécanique exprimé dans le processus de transfert - réception de faits donnés.

Il s'ensuit que le rapport entre l'éducateur et l'élève est un rapport de sujet à objet, c'est-à-dire que ce dernier se borne à recevoir les connaissances du premier. Par conséquent, l'éducateur, celui qui sait, qui sépare le fait d'enseigner du fait d'apprendre, est toujours l'éducateur de l'élève, tandis que celui-ci est toujours l'élève de l'éducateur.

Cela explique le caractère antidialogique de cette sorte d'éducation. On retrouve cette situation d'antidialogue, non seulement dans le rapport épistémologique dont nous avons déjà parlé, mais aussi dans le rapport disciplinaire. L'éducateur est celui qui pense, celui qui parle, celui qui sait ; l'élève a l'illusion de penser à travers la pensée de l'éducateur ; il a l'illusion de parler, en répétant ce que l'éducateur a dit ; il a l'illusion de savoir parce que l'éducateur sait¹.

Étant donné que l'école ne peut être un contexte authentiquement théorique, que l'éducateur transmet un savoir qui décrit simplement la réalité comme un fait donné, que l'éducateur déclare savoir ce qu'il faut enseigner et qu'il ne reconnaît pas qu'il apprend en enseignant, il lui semble évident que c'est à lui qu'il appartient de choisir le contenu du programme d'études. Quant à l'élève, il ne peut que se laisser docilement gaver de ce contenu. « C'est pourquoi, en général, le bon élève n'est ni rétif, ni indocile ; il n'éprouve pas de doutes, il ne souhaite pas connaître la raison d'être des faits, il ne va pas au-delà des modèles proposés, il ne condamne pas une bureaucratie génératrice de médiocrité, il ne refuse pas d'être un objet. Bien au contraire [dans ce genre d'éducation], le bon élève est celui qui répète ce qu'on lui dit, qui se refuse à toute pensée critique, qui s'adapte aux modèles fixés, qui trouve agréable d'être un rhinocéros². »

Face à cette force de « domestication », il se pose une question vraiment importante : pourquoi l'homme réussit-il, en dépit de tout, à faire surface sur le plan critique en démasquant les voies de domestication ? La réponse à cette question fondamentale nous renvoie de nouveau au problème de la conscience, de son caractère réflexif (et non seulement de ce caractère), de son intentionnalité.

Si tous ces efforts pour aliéner et dé-dialectiser la pensée « domestiquent » l'aptitude de la conscience à la réflexion et à la critique, ou

1. Paulo FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, op. cit.

2. Paulo FREIRE, *Notes on humanization and its educational implications*, Seminar of Educational International: To-morrow began yesterday, Roma, November 1970. Multigraphié. (Cf. : E. IONESCO, *Le rhinocéros*.)

l'aptitude de l'homme à exister en tant qu'être conscient, ils ne peuvent cependant pas faire disparaître cette aptitude. Tôt ou tard, le pouvoir de réfléchir et de critiquer se reconstitue au cours du processus même de sa « domestication ». C'est pourquoi nous pouvons parler de la libération de l'homme, même quand il nous faut admettre qu'elle ne résulte pas du simple fait de reconnaître sa nécessité et qu'elle a plutôt comme origine la praxis qui transforme le monde dans lequel nous ne sommes pas libres. Contrairement à l'éducation pour la domestication, l'éducation pour la libération est une praxis éminemment utopique — ce qui ne veut pas dire que cette éducation ne peut être dispensée. Le caractère utopique de ce genre d'éducation s'exprime dans l'état permanent d'unité existant entre les actes de dénoncer et d'annoncer, qui lui donnent vie. En réalité, l'éducation domesticatrice, qui satisfait les intérêts des élites dominantes et correspond à leur idéologie, ne peut jamais être utopique dans l'acception que nous lui donnons ici.

Que peuvent dénoncer les dominateurs, à moins de dénoncer ceux qui les dénoncent ? Et que peuvent-ils annoncer, sinon leurs propres mythes ? Quel peut être leur avenir en tant que dominateurs, si ce n'est la préservation de leur situation actuelle de privilégiés ? Seule l'éducation pour la libération peut être utopique et, parce qu'elle est utopique, elle peut être aussi prophétique ou optimiste si mon avenir doit être la répétition d'un présent « bien géré », ou de ce présent qui n'aurait été « réformé » que dans certains de ses aspects secondaires. Seuls ceux qui sont dominés peuvent véritablement dénoncer et annoncer — dénoncer le monde dans lequel ils existent, mais où il leur est interdit d'« être », et annoncer le monde dans lequel ils « peuvent être » — monde qui, pour accéder à l'existence, exige leur engagement historique. Ils sont les seuls à avoir devant eux un avenir différent du présent, à souhaiter d'être créés et recréés. C'est dans leur présent d'être dominés que peut se trouver le plan de leur libération, qu'on peut identifier l'avenir qu'ils doivent édifier¹.

Contrairement à l'éducation pour la domestication, l'éducation pour la libération, qui est utopique, prophétique et optimiste, est un acte de connaissance et un moyen d'action permettant de transformer la réalité qui doit être connue.

Le centre épistémologique de l'attention change radicalement selon qu'il s'agit de l'une ou l'autre des formes opposées de l'éducation ou de l'action culturelle.

1. Sur ce thème, voir : Paulo FREIRE, « Cultural action for freedom », *op. cit.*

Tandis que dans l'éducation pour la domestication, on ne peut pas parler d'un objet connaissable, mais seulement d'une connaissance complète que l'éducateur possède et transmet à l'élève, en revanche, dans l'éducation pour la libération, il n'existe pas de connaissance complète que possède l'éducateur, mais un objet connaissable qui établit un lien entre l'éducateur et l'élève, en tant que sujets dans le processus de la connaissance. Le dialogue est établi pour sceller le rapport épistémologique entre les sujets de ce processus de la connaissance. Il n'y a pas un « je pense » qui transmet sa pensée, mais plutôt un « nous pensons » qui rend possible l'existence d'un « je pense ». L'éducateur n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait combien il sait peu et qui, de ce fait, s'efforce d'en savoir davantage, de concert avec l'élève qui, de son côté, sait qu'en partant de son petit bagage de connaissances, il peut arriver à en savoir plus. En pareil cas, il n'y a pas de fossé entre « savoir » et « faire », il n'y a pas de place pour l'existence distincte d'un monde composé de ceux qui savent et d'un monde composé de ceux qui travaillent.

Alors que, dans la pratique domesticatrice, l'éducateur est toujours l'éducateur de l'élève, en revanche, dans la pratique libératrice, l'éducateur doit « mourir » en tant qu'éducateur exclusif de l'élève afin de « renaître » en tant qu'élève de son élève. Simultanément, il doit proposer à l'élève de « mourir » en tant qu'élève exclusif de l'éducateur, afin de « renaître » en tant qu'éducateur de l'éducateur¹. C'est là un perpétuel aller et retour, un mouvement humble et créateur qui s'impose à l'éducateur et à l'élève.

Parce que l'éducateur-élève et l'élève-éducateur acceptent de jouer conjointement le rôle de sujets dans l'acte pédagogique, qui est un processus permanent, l'éducateur n'a plus le droit de fixer le contenu du programme d'études qui ne lui appartient pas exclusivement. Pour mettre sur pied ce programme d'études, qui doit être considéré comme un « objet connaissable » tant par l'éducateur-élève que par l'élève-éducateur, il faut explorer ce que nous avons l'habitude d'appeler l'« univers thématique »² des élèves.

1. Voir : Paulo FREIRE, « Politische Alphabetisierung-Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung », *Lutherische Monatshefte*, novembre 1970.
2. Dans l'ouvrage intitulé *Pedagogy of the oppressed*, nous consacrons tout un chapitre à cette question. De plus, comme consultant de l'Unesco auprès de l'Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), à Santiago du Chili, nous avons coordonné les activités d'une équipe chargée de procéder à une enquête de ce genre dans une région rurale du Chili. Le rapport final, intitulé « Investigación de la temática cultural de los campesinos de El Recurso », a été publié récemment sous la direction de María Edy Ferreira et José Luis Fiori.

Si on la prend comme point de départ du processus, l'exploration de l'« univers thématique » nous révèle, non seulement les préoccupations des élèves, mais aussi la façon dont ils perçoivent leur monde.

Lorsque le programme d'études, dont la structure repose sur la thématique étudiée, devient pour les élèves une série de problèmes qui doivent être « dévoilés » en tant que tels, l'éducation pour la libération prend la forme de l'unité permanente existant entre l'exploration de la thématique et sa présentation en tant que problème. Si, au cours de notre exploration — qui est déjà une action culturelle — nous en arrivons à la thématique et aux niveaux de perception de la réalité au moment où la problématisation de la thématique est présentée comme un objet connaissable, la perception de la réalité se modifie et il se dégage une nouvelle thématique grâce à une vision nouvelle de thèmes anciens ou à la perception de thèmes qui n'avaient pas été perçus jusqu'alors.

C'est ainsi que l'éducation (ou l'action culturelle pour la libération, qu'elle est forcément) reproduit le dynamisme qui caractérise le processus historico-social. Sa mobilité dépend de la mobilité des faits qui doivent être connus authentiquement dans la pratique de l'éducation. C'est seulement au moyen d'une éducation qui ne sépare pas l'action de la réflexion, la théorie de la pratique, la conscience du monde, qu'il est possible de faire naître une forme dialectique de pensée qui contribue à insérer les hommes en tant que sujets dans leur réalité historique.

Parce qu'elle est utopique et démythifiante, l'éducation ou l'action culturelle pour la libération comporte un risque constant que nous ne voulons pas toujours courir, car nous sommes tentés par la stabilité que nous craignons de perdre. A longue échéance, si nous préférons la stabilité, l'immobilité, l'autocensure, le silence de connivence, nous ne faisons rien d'autre que de renoncer à la liberté parce que nous en avons peur. Aussi nous sera-t-il impossible, sur le plan critique, d'avoir des « idées insolites sur l'éducation », puisqu'en pensant de la sorte nous serions engagés et nous courrions un plus grand risque : celui de mettre en pratique certaines de ces idées insolites¹.

1. Toute demande de reproduction de cet article doit être adressée au rédacteur en chef de *Perspectives*, revue trimestrielle de l'éducation, Unesco.

L'éducation : domestication ou libération ?¹

Paulo Freire

Paulo Freire (Brésil).
Éducateur. Consultant
auprès de l'Office
du Conseil mondial
des Églises (Genève).
~~Ancien secrétaire~~
~~d'État à l'éducation~~
~~(Brésil)~~. Professeur
à l'Université du Chili.
Visiting professor
à l'Université
Harvard (États-Unis
d'Amérique).
Principales
publications :
L'éducation,
pratique de la liberté,
Pedagogy of the
oppressed.

Nous sommes convaincu² que ce qu'on appelle un lieu commun ne se réduit pas toujours au cliché suggéré par son expression verbale. Très souvent, au contraire, le lieu commun ne se trouve que dans l'expression formelle du langage et n'existe donc qu'en apparence. Lorsque le langage est « bureaucraté » en formules conventionnelles, il répond au besoin que nous éprouvons parfois de dissimuler sous le cliché l'importance de quelque thème qui n'a pas encore fait l'objet d'une perception.

En d'autres circonstances, l'expression formelle du langage n'entre même pas en jeu : l'expression verbale d'un fait devient un lieu commun en raison de l'évidence même de ce fait. Quel que soit le cas, notre tâche principale consiste à transcender l'ingénuité qui se laisse tromper par les apparences ; nous acquérons ainsi l'attitude critique qui perce l'obscurité du lieu commun, ou du lieu commun apparent, et nous met en face du fait qui était dissimulé jusqu'alors. Telle sera la position que nous adopterons dans la présente étude : nous nous efforcerons d'appréhender la signification profonde des faits tout en les dépouillant de leur masque.

Le premier lieu commun apparent, dont l'analyse critique permettra de comprendre notre étude, peut s'exprimer ainsi : l'éducation ne peut être neutre³.

Si nous nous targuons de dépasser les interprétations ingénues et

1. Cet article fait partie de la série d'études préparées à l'intention de la Commission internationale pour le développement de l'éducation, Unesco.
2. Conformément à notre point de vue épistémologique, le texte ci-après est censé être seulement un « objet connaissable », et non un élément achevé de connaissance que nous tenterions de « transmettre » aux lecteurs pour le meilleur ou pour le pire.
3. Nous avons insisté sur ce point dans différentes autres études. Voir : Paulo FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Herder and Herder, 1970 ; « Cultural action for freedom », *Harvard educational review*, The Center for the Study of Development and Social Change, Monograph Series, n° 1, 1970.

formelles de la tâche humaine de l'éducation, il ne peut s'agir que du point de départ d'une réflexion critique ou dialectique. Si cet esprit critique nous fait défaut, soit parce que notre aliénation nous porte vers une pensée statique et non dynamique, soit parce que nous avons déjà des intérêts idéologiques, nous sommes incapables de percevoir le rôle véritable de l'éducation ou, si nous le percevons, nous le travestissons. Nous avons tendance à méconnaître ou à masquer le rôle de l'éducation qui, parce qu'elle est une « praxis » sociale, sera toujours au service soit de la « domestication » des hommes, soit de leur libération. C'est ainsi que nous nous perdons presque toujours dans des considérations verbeuses sur ce qu'on appelle la « crise de l'éducation » ou sur la nécessité d'introduire des réformes dans les processus didactiques : face aux problèmes fondamentaux de structure qui se posent au cours du processus pédagogique, nous nous adonnons à ces jeux.

A d'autres moments, alarmés par le choix inévitable qu'il nous faut faire entre l'éducation considérée comme un moyen de domestication et l'éducation considérée comme un moyen de libération, nous nous mettons en quête d'une troisième voie — qui n'existe pas en soi. Nous déclarons que l'éducation est neutre, comme si elle n'était pas une obligation humaine, comme si les hommes n'étaient pas des êtres insérés dans l'histoire, comme si le caractère téléologique de la praxis pédagogique n'était pas le facteur qui rend sa neutralité impossible. De plus, tout ce que nous faisons en affirmant cette neutralité, c'est d'opter en faveur de la domestication que nous nous mettons simplement à déguiser.

En fait, il ne peut y avoir d'éducation neutre. Il est essentiel pour nous de le savoir : lorsque nous élaborons le contenu du programme d'études, lorsque nous étudions les méthodes et les processus, lorsque nous établissons des plans, lorsque nous déterminons la ligne de conduite à suivre en matière d'éducation, nous participons à des actions politiques qui impliquent un choix idéologique ; il importe peu que cette notion soit obscure ou claire. Pour reconnaître qu'une éducation neutre n'est pas viable, il faut que la pensée et la perception de la réalité revêtent un aspect critique et il est indispensable d'adopter de plus en plus souvent cette façon de penser qui procède constamment à sa propre révision, qui s'efforce toujours de triompher de son contraire qui est la manière naïve de penser. C'est cette exigence, née de la pensée critique, qui nous oblige à considérer notre affirmation antérieure, selon laquelle l'éducation n'est pas neutre, comme un problème à élucider et non comme une expression consa-

crée ou un simple « slogan ». C'est cette pensée critique qui veut toujours aller au-delà des apparences trompeuses, qui veut chercher la raison d'être des faits, ainsi que les rapports entre différents faits au sein de la totalité dont ils font partie. Néanmoins, pour un esprit critique, la simple affirmation selon laquelle l'éducation neutre n'est pas viable ne devrait pas s'en tenir à la simple conscience de ce fait. Avoir simplement conscience d'un fait n'est pas le même chose que de le connaître pleinement¹. Ce qu'il faut, c'est pénétrer dans la réalité dont le fait envisagé est une dimension, si bien qu'une simple opinion le concernant puisse être transcendée par sa connaissance précise grâce à l'appréhension de sa raison d'être.

Par exemple, au moment où nous envisageons l'acte pédagogique comme l'objet de notre réflexion critique, et non comme quelque chose dont nous sommes simplement conscients, nous comprenons que, sur le plan temporel comme sur le plan spatial, elle ne se réduit pas à la description limitée qu'en donne parfois une prise de conscience naïve. Autrement dit, cette action pédagogique n'est pas constituée seulement par les efforts que les sociétés déploient en vue de leur préservation culturelle. Si nous examinons le cas des sociétés « dépendantes », l'éducation est, d'une part, l'expression de leur aliénation et, d'autre part, l'instrument d'une aliénation plus poussée qui l'empêche d'être authentique. C'est pourquoi l'expression « préservation culturelle » est, pour la conscience critique, vague et obscure, et masque une notion qu'il faut élucider. En fait, cette expression vague peut fort bien s'expliquer : la « préservation culturelle » est la perpétuation des valeurs des classes dominantes, qui organisent l'éducation et fixent ses objectifs. Constituant une superstructure, l'éducation systématique agit comme un instrument qui sert à maintenir l'infrastructure dont elle est issue. Par conséquent, sa neutralité n'est pas viable. Quand l'éducation est orientée vers cette préservation — et les éducateurs n'en ont pas toujours conscience — elle a manifestement pour tâche d'adapter les générations nouvelles au système social qu'elle sert, système social qui peut et doit être réformé et modernisé, mais qui ne sera jamais transformé radicalement.

Il est impossible que les élites au pouvoir organisent, planifient ou réforment l'éducation afin de remettre en question l'essence du système social au sein duquel, précisément, elles sont des élites. Au

1. Voir : Eduardo NICOL, *Los principios de la ciencia*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1965. Paulo FREIRE, *Extensión o comunicación ?*, Santiago du Chili, ICIRA, 1969 ; Montevideo, Tierra Nueva, 1971.

contraire, leur désir véritable doit être, répétons-le, de « récupérer » ceux qui bénéficient de cette instruction, c'est-à-dire, de les adapter à ce système. Les idées, les valeurs et le style de vie de ces élites sont présentés comme s'ils étaient, ou devaient être, les idées, les valeurs et le style de vie de tous les membres de la société, bien que les classes populaires ne puissent les partager, peut-être en raison de leur infériorité ontologique...

Il va sans dire que la concrétisation de ces objectifs exige à la fois que cette éducation ait un caractère « domesticateur » et que celui-ci soit expliqué. Du moment que l'ordre social est « sacralisé », l'éducation systématique doit nécessairement devenir un puissant instrument de contrôle social¹.

Le point de départ de cette éducation « domesticatrice » (qui exige la « dé-dialectisation » de la pensée) doit se trouver, très paradoxalement, dans cette dialectisation même qui existe entre la conscience et le monde ou, en d'autres termes, dans le rapport entre l'homme et le monde. Il est curieux de constater que l'acte de dé-dialectiser la pensée, de la ramener à un état d'ingénuité, doit avoir la même origine radicale que la force de la pensée génératrice de la dialectique et de l'esprit critique, qui est à la base de l'éducation considérée comme la praxis de la liberté. Aucune de ces formes antagonistes d'éducation ou d'action culturelle ne peut échapper à ce processus de dialectisation entre la conscience et le monde, même si leurs pratiques sont diamétralement opposées en ce qui concerne cette dialectisation. Il s'ensuit que l'éducation ou l'action culturelle pour la domestication doivent nécessairement séparer la conscience du monde et considérer la conscience comme un espace vide qui existe dans chaque homme et qu'il faut remplir d'un certain contenu². Cette séparation, qui conduit à envisager la conscience et le monde comme des entités distinctes et opposées du point de vue statique, implique la négation du pouvoir de réflexion de la conscience — laquelle devient cet espace vide dont nous venons de parler. En fait, « le monde et la conscience ne sont pas statiquement opposés ; ils sont liés dialectiquement l'un à l'autre au sein de leur unité originale et radicale. C'est pourquoi la vérité de l'un doit s'obtenir par l'intermédiaire de l'autre ; la vérité n'est pas

1. Voir les essais d'Ivan Illich et d'Everett Reimer *An essay on alternatives in education*, Mexico, CIDOC (Cuaderno 1005).
2. Paulo FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Herder and Herder, 1970 ; « Education as cultural action », dans *Conscientization for liberation*, publié par la Division for Latin America, United States Catholic Conference, Washington, D.C., 1971, sous la direction de Louis M. Colonnese.

donnée : elle se conquiert et se fait. Elle est à la fois découverte et invention¹. »

Or c'est là précisément ce que l'éducation ou l'action culturelle pour la domestication ne peut revendiquer. Bien au contraire, en tant qu'instrument d'idéologisation, elle impose la mythification du monde au lieu de sa vérité, par l'intermédiaire de la vérité de la conscience qui « dévoile » ce monde d'un point de vue critique. Il s'ensuit que la mythification du monde — le monde de la conscience — est la mythification de la conscience — la conscience du monde.

Les élites au pouvoir seraient donc coupables d'une contradiction impardonnable si elles acceptaient ce genre d'action culturelle à grande échelle qui considère la réalité sociale (laquelle sert de lien entre les hommes) comme l'objet de leur analyse authentiquement critique.

C'est parce que ce genre d'action culturelle implique une pratique épistémologique qui serait en contradiction avec la pratique épistémologique qui caractérise l'action culturelle pour la domestication.

La pratique épistémologique de l'action culturelle ou de l'éducation pour la domestication distingue « enseigner » et « apprendre », « savoir » et « travailler », « penser » et « faire », « informer » et « former », « re-connaître » les connaissances existantes et « créer » des connaissances nouvelles. Dans ce genre d'action, savoir consiste à recevoir des informations, ou à stocker des « dépôts » constitués par d'autres².

De ce fait, cette forme d'action a pour caractéristique, qu'elle ne perd jamais, d'être une simple transmission de connaissances : l'éducateur — celui qui sait — transmet des connaissances existantes à l'élève — celui qui ne sait pas ; dans cette opération, la connaissance est simplement un fait donné, et non un processus permanent qui s'accompagne de l'action des hommes sur le monde. Dans cette étrange épistémologie, il n'y a pas d'objet connaissable, mais un savoir complet que possède l'éducateur : c'est donc à lui qu'il appartient de transmettre, d'apporter, d'offrir, de donner et de remettre à l'élève « ignorant » le « savoir » qui est en sa possession. Ainsi le caractère actif que présente la conscience, lorsqu'elle est une « intentionnalité » orientée vers le monde, devient passif ; c'est ce caractère actif qui explique l'aptitude de l'homme, d'une part, à « re-connaître » les connaissances existantes et, d'autre part, à en créer de nouvelles.

1. Ernani FIORI, « Education and conscientization », dans *Conscientization for liberation*, op. cit., p. 126 et 127.
2. Nous appelons ironiquement ce genre d'action une « éducation bancaire » (*banking education*) dans l'ouvrage intitulé *Pedagogy of the oppressed*, op. cit.

Cette pratique qui consiste à « anesthésier » ou à dé-dialectiser la pensée peut aussi se retrouver dans la préférence accordée à la perception « focalisée » de la réalité plutôt qu'à sa perception totalisante. Cette vue déformée des faits, qui est incapable d'appréhender non seulement les rapports entre ces faits, mais même les rapports entre les éléments qui constituent l'ensemble de chacun d'eux, est profondément aliénante. Cette quête particulière de la connaissance, qui implique une conception d'une réalité immobile, ne peut aboutir qu'à une vue déformée des choses — lesquelles « se vident » alors de leur temporalité indubitable. De la sorte, nous n'allons jamais au-delà de la surface des phénomènes, que nous ne réussissons pas à comprendre dans toute leur complexité et dans tout leur dynamisme.

Cette façon d'agir, soulignons-le, est à la fois aliénante et « domesticatrice », que les éducateurs en soient conscients ou non.

Il n'est pas difficile de rencontrer la pratique de la « domestication » que nous analysons actuellement dans l'éducation systématique à tous les niveaux. Dans les écoles primaires et secondaires, dans les universités, de même que dans les campagnes d'éducation des adultes, nous sommes en présence d'une transmission des connaissances et non d'une quête des connaissances, d'un savoir considéré comme un fait donné que possède l'éducateur et non comme un processus, d'un savoir conçu comme libre de toute condition, comme pur et universel ; nous voyons le fossé qui sépare « enseigner » d'« apprendre » et la façon dont on envisage la réalité comme quelque chose d'immobile, comme un fait donné et non comme un processus ou un état de devenir préalable à l'être.

Nous pourrions ajouter à tout ce qui précède le mythe de la neutralité de la science et de l'impartialité de l'homme de science, le mythe de ce qui découlera nécessairement du fait qu'il ne se préoccupe pas de la destination des résultats de son activité scientifique.

Voyons maintenant, de façon plus concrète mais assez sommaire, comment et dans quels domaines l'éducation représente la pratique de la « domestication ».

Tout d'abord, puisque l'école est un instrument de contrôle social¹, elle ne peut être un contexte théorique, dialectiquement lié à un contexte concret ou objectif où interviennent des faits. Au lieu de rechercher constamment la raison d'être des faits objectifs, afin de les « théoriser », l'école devient un organisme spécialisé dans l'énonciation formelle de ces faits objectifs. Le point de départ est faux : il

1. Nous suggérons de nouveau la lecture des essais d'Ivan Illich, où l'on trouve la meilleure condamnation contemporaine du mythe de l'école. Cuernavaca (Mexique), CIDOC.

implique la distorsion épistémologique dont nous avons déjà parlé, où connaître se réduit à un dualisme mécanique exprimé dans le processus de transfert - réception de faits donnés.

Il s'ensuit que le rapport entre l'éducateur et l'élève est un rapport de sujet à objet, c'est-à-dire que ce dernier se borne à recevoir les connaissances du premier. Par conséquent, l'éducateur, celui qui sait, qui sépare le fait d'enseigner du fait d'apprendre, est toujours l'éducateur de l'élève, tandis que celui-ci est toujours l'élève de l'éducateur.

Cela explique le caractère antidialogique de cette sorte d'éducation. On retrouve cette situation d'antidialogue, non seulement dans le rapport épistémologique dont nous avons déjà parlé, mais aussi dans le rapport disciplinaire. L'éducateur est celui qui pense, celui qui parle, celui qui sait ; l'élève a l'illusion de penser à travers la pensée de l'éducateur ; il a l'illusion de parler, en répétant ce que l'éducateur a dit ; il a l'illusion de savoir parce que l'éducateur sait¹.

Étant donné que l'école ne peut être un contexte authentiquement théorique, que l'éducateur transmet un savoir qui décrit simplement la réalité comme un fait donné, que l'éducateur déclare savoir ce qu'il faut enseigner et qu'il ne reconnaît pas qu'il apprend en enseignant, il lui semble évident que c'est à lui qu'il appartient de choisir le contenu du programme d'études. Quant à l'élève, il ne peut que se laisser docilement gaver de ce contenu. « C'est pourquoi, en général, le bon élève n'est ni rétif, ni indocile ; il n'éprouve pas de doutes, il ne souhaite pas connaître la raison d'être des faits, il ne va pas au-delà des modèles proposés, il ne condamne pas une bureaucratie génératrice de médiocrité, il ne refuse pas d'être un objet. Bien au contraire [dans ce genre d'éducation], le bon élève est celui qui répète ce qu'on lui dit, qui se refuse à toute pensée critique, qui s'adapte aux modèles fixés, qui trouve agréable d'être un rhinocéros². »

Face à cette force de « domestication », il se pose une question vraiment importante : pourquoi l'homme réussit-il, en dépit de tout, à faire surface sur le plan critique en démasquant les voies de domestication ? La réponse à cette question fondamentale nous renvoie de nouveau au problème de la conscience, de son caractère réflexif (et non seulement de ce caractère), de son intentionnalité.

Si tous ces efforts pour aliéner et dé-dialectiser la pensée « domestiquent » l'aptitude de la conscience à la réflexion et à la critique, ou

1. Paulo FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, op. cit.

2. Paulo FREIRE, *Notes on humanization and its educational implications*, Seminar of Education International: To-morrow began yesterday, Roma, November 1970. Multigraphié. (Cf. : E. IONESCO, *Le rhinocéros*.)

l'aptitude de l'homme à exister en tant qu'être conscient, ils ne peuvent cependant pas faire disparaître cette aptitude. Tôt ou tard, le pouvoir de réfléchir et de critiquer se reconstitue au cours du processus même de sa « domestication ». C'est pourquoi nous pouvons parler de la libération de l'homme, même quand il nous faut admettre qu'elle ne résulte pas du simple fait de reconnaître sa nécessité et qu'elle a plutôt comme origine la praxis qui transforme le monde dans lequel nous ne sommes pas libres. Contrairement à l'éducation pour la domestication, l'éducation pour la libération est une praxis éminemment utopique — ce qui ne veut pas dire que cette éducation ne peut être dispensée. Le caractère utopique de ce genre d'éducation s'exprime dans l'état permanent d'unité existant entre les actes de dénoncer et d'annoncer, qui lui donnent vie. En réalité, l'éducation domesticatrice, qui satisfait les intérêts des élites dominantes et correspond à leur idéologie, ne peut jamais être utopique dans l'acception que nous lui donnons ici.

Que peuvent dénoncer les dominateurs, à moins de dénoncer ceux qui les dénoncent ? Et que peuvent-ils annoncer, sinon leurs propres mythes ? Quel peut être leur avenir en tant que dominateurs, si ce n'est la préservation de leur situation actuelle de privilégiés ? Seule l'éducation pour la libération peut être utopique et, parce qu'elle est utopique, elle peut être aussi prophétique ou optimiste si mon avenir doit être la répétition d'un présent « bien géré », ou de ce présent qui n'aurait été « réformé » que dans certains de ses aspects secondaires. Seuls ceux qui sont dominés peuvent véritablement dénoncer et annoncer — dénoncer le monde dans lequel ils existent, mais où il leur est interdit d'« être », et annoncer le monde dans lequel ils « peuvent être » — monde qui, pour accéder à l'existence, exige leur engagement historique. Ils sont les seuls à avoir devant eux un avenir différent du présent, à souhaiter d'être créés et recréés. C'est dans leur présent d'être dominés que peut se trouver le plan de leur libération, qu'on peut identifier l'avenir qu'ils doivent édifier¹.

Contrairement à l'éducation pour la domestication, l'éducation pour la libération, qui est utopique, prophétique et optimiste, est un acte de connaissance et un moyen d'action permettant de transformer la réalité qui doit être connue.

Le centre épistémologique de l'attention change radicalement selon qu'il s'agit de l'une ou l'autre des formes opposées de l'éducation ou de l'action culturelle.

1. Sur ce thème, voir : Paulo FREIRE, « Cultural action for freedom », *op. cit.*

Tandis que dans l'éducation pour la domestication, on ne peut pas parler d'un objet connaissable, mais seulement d'une connaissance complète que l'éducateur possède et transmet à l'élève, en revanche, dans l'éducation pour la libération, il n'existe pas de connaissance complète que possède l'éducateur, mais un objet connaissable qui établit un lien entre l'éducateur et l'élève, en tant que sujets dans le processus de la connaissance. Le dialogue est établi pour sceller le rapport épistémologique entre les sujets de ce processus de la connaissance. Il n'y a pas un « je pense » qui transmet sa pensée, mais plutôt un « nous pensons » qui rend possible l'existence d'un « je pense ». L'éducateur n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait combien il sait peu et qui, de ce fait, s'efforce d'en savoir davantage, de concert avec l'élève qui, de son côté, sait qu'en partant de son petit bagage de connaissances, il peut arriver à en savoir plus. En pareil cas, il n'y a pas de fossé entre « savoir » et « faire », il n'y a pas de place pour l'existence distincte d'un monde composé de ceux qui savent et d'un monde composé de ceux qui travaillent.

Alors que, dans la pratique domesticatrice, l'éducateur est toujours l'éducateur de l'élève, en revanche, dans la pratique libératrice, l'éducateur doit « mourir » en tant qu'éducateur exclusif de l'élève afin de « renaître » en tant qu'élève de son élève. Simultanément, il doit proposer à l'élève de « mourir » en tant qu'élève exclusif de l'éducateur, afin de « renaître » en tant qu'éducateur de l'éducateur¹. C'est là un perpétuel aller et retour, un mouvement humble et créateur qui s'impose à l'éducateur et à l'élève.

Parce que l'éducateur-élève et l'élève-éducateur acceptent de jouer conjointement le rôle de sujets dans l'acte pédagogique, qui est un processus permanent, l'éducateur n'a plus le droit de fixer le contenu du programme d'études qui ne lui appartient pas exclusivement. Pour mettre sur pied ce programme d'études, qui doit être considéré comme un « objet connaissable » tant par l'éducateur-élève que par l'élève-éducateur, il faut explorer ce que nous avons l'habitude d'appeler l'« univers thématique »² des élèves.

1. Voir : Paulo FREIRE, « Politische Alphabetisierung-Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung », *Lutherische Monatshefte*, novembre 1970.
2. Dans l'ouvrage intitulé *Pedagogy of the oppressed*, nous consacrons tout un chapitre à cette question. De plus, comme consultant de l'Unesco auprès de l'Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), à Santiago du Chili, nous avons coordonné les activités d'une équipe chargée de procéder à une enquête de ce genre dans une région rurale du Chili. Le rapport final, intitulé « Investigación de la temática cultural de los campesinos de El Recurso », a été publié récemment sous la direction de María Edy Ferreira et José Luis Fiori.

Si on la prend comme point de départ du processus, l'exploration de l'« univers thématique » nous révèle, non seulement les préoccupations des élèves, mais aussi la façon dont ils perçoivent leur monde.

Lorsque le programme d'études, dont la structure repose sur la thématique étudiée, devient pour les élèves une série de problèmes qui doivent être « dévoilés » en tant que tels, l'éducation pour la libération prend la forme de l'unité permanente existant entre l'exploration de la thématique et sa présentation en tant que problème. Si, au cours de notre exploration — qui est déjà une action culturelle — nous en arrivons à la thématique et aux niveaux de perception de la réalité au moment où la problématisation de la thématique est présentée comme un objet connaissable, la perception de la réalité se modifie et il se dégage une nouvelle thématique grâce à une vision nouvelle de thèmes anciens ou à la perception de thèmes qui n'avaient pas été perçus jusqu'alors.

C'est ainsi que l'éducation (ou l'action culturelle pour la libération, qu'elle est forcément) reproduit le dynamisme qui caractérise le processus historico-social. Sa mobilité dépend de la mobilité des faits qui doivent être connus authentiquement dans la pratique de l'éducation. C'est seulement au moyen d'une éducation qui ne sépare pas l'action de la réflexion, la théorie de la pratique, la conscience du monde, qu'il est possible de faire naître une forme dialectique de pensée qui contribue à insérer les hommes en tant que sujets dans leur réalité historique.

Parce qu'elle est utopique et démythifiante, l'éducation ou l'action culturelle pour la libération comporte un risque constant que nous ne voulons pas toujours courir, car nous sommes tentés par la stabilité que nous craignons de perdre. A longue échéance, si nous préférons la stabilité, l'immobilité, l'autocensure, le silence de connivence, nous ne faisons rien d'autre que de renoncer à la liberté parce que nous en avons peur. Aussi nous sera-t-il impossible, sur le plan critique, d'avoir des « idées insolites sur l'éducation », puisqu'en pensant de la sorte nous serions engagés et nous courrions un plus grand risque : celui de mettre en pratique certaines de ces idées insolites¹.

1. Toute demande de reproduction de cet article doit être adressée au rédacteur en chef de *Perspectives*, revue trimestrielle de l'éducation, Unesco.