



HAL
open science

Quand la recherche-intervention puise son inspiration dans la pensée de Paulo Freire

Jean-François Marcel

► **To cite this version:**

Jean-François Marcel. Quand la recherche-intervention puise son inspiration dans la pensée de Paulo Freire. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 2020, 44, pp.101-122. 10.4000/dse.4954. hal-03550512

HAL Id: hal-03550512

<https://hal.science/hal-03550512>

Submitted on 1 Feb 2022

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.

Quand la recherche-intervention puise son inspiration dans la pensée de Paulo Freire

Jean-François MARCEL

Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)

Université Toulouse - Jean Jaurès, France

Introduction

L'enjeu de cet article est d'inviter Paulo Freire à entrer dans un jeu de dialogues, non pas sur le principe de la controverse critique mais plutôt sur celui de l'inspiration bienveillante : tisser des liens entre la pensée de Freire et nos réflexions en vue de les nourrir, de les faire progresser. Pour ce faire, la démarche mobilise trois niveaux d'autorisations, que nous avons pris le risque de nous accorder. Ils la positionnent comme une tentative et assument son humilité, ils revendiquent son inscription dans une voie exploratoire, hypothétique peut-être.

Un premier risque, d'abord, au niveau de la forme car l'échange présuppose une certaine parité, voire horizontalité. Ce risque ne constitue en rien un manque de respect (c'est, à l'inverse, une forme d'hommage) ni un coup de force ou un braquage. « L'action dialogique » est trop présente dans l'œuvre de Freire pour qu'il ne puisse nous être reproché le caractère hors de propos du choix du dialogue, d'autant que ce dialogue se place sur le registre du compagnonnage intellectuel et s'alimente aux proximités et aux convergences des interlocuteurs.

Un deuxième risque, ensuite, au niveau des modalités de l'échange, puisque nous mobilisons des textes, déjà anciens, qui ont progressivement et complémentaires formalisés la pensée de Freire et que nous les mettons en relation avec, certes, nos propres textes (mais pas uniquement) mais surtout avec notre réflexion sur la théorisation en chantier d'une démarche. Là encore, la définition de l'écriture que donne Freire (que nous retrouverons dans le texte) octroie à ses textes (et à sa pensée) une dimension dynamique et propice aux dialogues.

Un troisième risque, enfin, sans doute le plus délicat, qui concerne le niveau du contenu de ces dialogues, c'est-à-dire de quoi, en quoi et sur quoi peuvent avoir des choses à se dire deux démarches différentes (la pédagogie de la liberté et la recherche-intervention [désormais RI]), produites dans des époques et des contextes socio-historiques et culturels très différents, au nom de préoccupations pour partie largement différentes. Un paragraphe sera précisément consacré à cette autorisation-là, mais elle sera questionnée tout au long de l'article, en une sorte de filigrane (ou de caillou dans la chaussure).

Sur la base de ces autorisations, potentielles soient-elles, l'article comporte une première partie dans laquelle est développé son projet. Elle propose d'abord une présentation, certes résumée, de la démarche de RI avant de justifier et de développer les choix méthodologiques relatifs au texte. La seconde partie, composée de cinq paragraphes, est consacrée aux dialogues. Ils portent sur l'être et le monde, la praxis, l'émancipation, l'action dialogique et ses conditions. Chacun reprend une synthèse de l'apport de la pensée de Freire avant que cet apport soit mis en dialogue, au service d'un enrichissement de la démarche de RI. Il ne s'agit pas ici de soumettre à la critique la pensée de Freire mais de la mobiliser pour nous aider à développer la nôtre, dans l'esprit d'un compagnonnage dynamique.

1 - Le projet de l'article

1.1 – Au départ, la démarche de recherche-intervention

Adossée à un positionnement scientifique, épistémologique et politique, en sciences de l'éducation et de la formation (Marcel, 2019), la démarche de recherche-intervention, telle que nous l'avons théorisée¹, s'inscrit dans une logique de réponse à des demandes sociales ou professionnelles. Ces demandes peuvent trouver leur source dans une contrainte externe (mise en place d'une réforme, d'une nouvelle organisation du travail, etc.) ou dans une initiative interne (projet, innovation, évaluation, élaboration d'une nouvelle offre de formation, d'une ressource particulière, etc.). Pour les prendre en charge au sein des contextes socioprofessionnels concernés, la RI mobilise une dynamique d'accompagnement, voire de conduite du changement, assez proche de l'aide à la décision (gouvernance, pilotage, etc.). Elle assume donc une fonction transformatrice du social et un engagement pour une recherche citoyenne².

La RI s'inscrit en rupture avec deux orientations philosophiques : l'une considère que science et action relèvent de deux logiques inconciliables sans mise en lien envisageable tandis que la seconde, à l'inverse, considère la science comme une forme d'action et pose leur caractère indissociable. La RI contribue à ouvrir une tierce voie (Robert et Marcel, 2019) qui, non seulement, repose sur l'articulation entre science et action, entre recherche et intervention (d'où le trait d'union³) mais qui défend, également, l'hypothèse d'un enrichissement réciproque des deux sphères, dans et par leur mise en relation. En ouvrant cette tierce voie,

¹ Voir à ce propos Bedin (2013) ; Broussal, Ponté et Bedin (2015) ; Marcel (2019, 2020).

² qui contribue au courant des sciences participatives (Le Crosnier, Neubauer et Storup, 2013 ; Storup, 2013).

³ Le trait d'union matérialise une articulation entre recherche et intervention placée sous trois conditions rigoureuses : l'autonomie relative des deux sphères (leur non-substitution et leur non-confusion) ; l'absence de hiérarchisation et d'instrumentalisation entre elles ; l'organisation d'espaces-temps d'articulation mais également de dissociation (pour garantir le respect des deux précédentes conditions).

cette démarche formule deux visées, l'une, heuristique en termes de production de savoirs scientifiques (le « sur ») et l'autre praxéologique en termes d'accompagnement du changement (le « pour »). Ces deux visées sont interdépendantes mais préservent chacune une autonomie relative. Elles se prolongent par une troisième, la visée critique (le « par ») qui prend appui sur les deux précédentes en permettant d'assumer la dimension politique du changement. Par ailleurs, cette visée critique se caractérise par sa contribution à une dynamique émancipatrice. Pour ce faire, la RI mobilise un principe fondateur, celui d'une démarche participative (le « avec ») dans un mouvement d'interrelations dynamiques entre visées et principe.

Au départ d'une RI, des acteurs socioprofessionnels sollicitent des chercheurs et amorcent ainsi un partenariat sur la base d'une demande, souvent peu délimitée. Elle démarre par des négociations prenant en compte les contraintes du contexte socioprofessionnel (attendus, faisabilité, acceptabilité, financement, etc.) et celles de l'unité de recherche (compatibilité avec le projet scientifique, domaine de spécialité, faisabilité, respect des caractéristiques de la RI, arbitrages éthiques, etc.). En cas d'issue favorable, la négociation débouche sur une commande (Marcel, 2020) qui prend la forme d'une contractualisation.

L'articulation des trois visées et du principe de participation repose sur la co-élaboration du tiers-espace socio-scientifique (TESS), (Marcel, 2020) qui correspond, en fait, au trait d'union de recherche-intervention. Le TESS est institué par la signature de la commande : elle pose le cadre sur la base duquel il sera co-élaboré selon une structuration en trois cercles (à la fois trois étapes chronologiques dans le déroulement de la RI et trois modalités de participation de plus en plus larges).

1. Le premier cercle : la construction du « en commun »

Le TESS prend vie avec l'installation des deux instances qui composent son premier cercle, le comité de pilotage (CoPil) et le groupe de travail (GTra), installation explicitement pilotée par la commande. C'est en son sein que se déploie la dynamique du projet partagé.

2. Le deuxième cercle : la conquête de la reconnaissance

Avec le deuxième cercle s'amorce une socialisation « à l'externe » des instances. Il s'agit d'une étape de valorisation qui s'appuie, en particulier, sur les ressources produites. Elle permet de faire connaître et de faire reconnaître la RI.

3. Le troisième cercle : l'essaimage

Même s'il est en lien étroit avec les deux précédents, le troisième cercle de participation s'en différencie en s'ouvrant à l'autonomie relative des deux partenaires pour

« essaimer » plus largement avec, en particulier l'implémentation des ressources (à différentes échelles) ou la diffusion des écrits scientifiques.

Enfin, l'évaluation est particulièrement importante car elle constitue un étayage indispensable à l'exercice de notre responsabilité vis-à-vis du champ social. Elle investit les quatre composantes de la RI selon trois principaux paradigmes de l'évaluation : le paradigme de la mesure qui cible l'efficacité de la RI ; le paradigme des valeurs qui privilégie le vécu et le sens que les participants accordent à la réalisation ; le paradigme de la gestion qui objective les transformations générées par la RI, au niveau des acteurs (développement professionnel, émancipation) ou au niveau des organisations (environnements, pilotages, pratiques). Nous reviendrons, en appui sur la pensée de Freire, à la question de l'évaluation.

1.2 – Les conditions de « mise en dialogues » avec la pensée de Freire

Cet article mobilise une démarche originale de « mise en dialogues » entre la théorisation d'une démarche de recherche (encore en cours) et la pensée de Paulo Freire qui tendrait à se rapprocher d'un système pédagogique. Dès lors, le choix de cette « mise en dialogues » mérite d'être argumenté. Que peuvent partager un « chercheur-intervenant » et un « pédagogue de la liberté » ? Quelles proximités présentent les démarches de recherche-intervention et d'alphabétisation ?

Nous ne développerons pas maintenant cette argumentation en profondeur puisqu'elle sera étayée, concrètement, tout au long des cinq dialogues proposés et nous nous bornerons à relever quelques points d'appui qui permettent le dialogue.

Le plus important réside dans le projet de Freire d'intervenir dans le champ social pour contribuer à libérer les opprimés et les oppresseurs (au travers de l'alphabétisation), intervenir pour améliorer une histoire qui n'est pas écrite, en déplaçant les barrières préétablies par différentes formes de déterminismes. Le projet de la RI s'inscrit dans une perspective assez similaire, elle mobilise la recherche articulée à l'intervention dans un objectif d'émancipation⁴. À nos yeux, il est assez évident que, dans leurs postures et leurs visées, le pédagogue de la liberté et le chercheur-intervenant présentent suffisamment de proximités pour autoriser un dialogue.

4 La RI est un choix de « prendre sa part » dans les changements, au sein du contexte social (y compris professionnel associatif, etc.) en vue d'une amélioration, voire d'un progrès de l'humanité. Les formes hétérogènes des collectifs, engagés dans des projets partagés, constituent le terreau d'un processus d'émancipation. Il se traduit par des déplacements depuis les « places » auxquelles se trouvaient assignés, au départ, les participants vers de nouvelles places mieux en phase avec leurs aspirations. Ces déplacements correspondent à un gain, parfois simplement symbolique, dans des domaines différents : prise de parole, prise de décision, marge d'action, pouvoir d'agir, autorisations, accès, reconnaissance, etc.

Nous rajouterons l'interdépendance de l'action et de sa théorisation critique (adossée à une vigilance méthodologique rigoureuse) qui, à la fois, relaie le caractère proactif porté par l'intervention et renforce la cohérence en lien avec les dimensions axiologiques et éthiques. Enfin, nous pointerons la dimension collective, avec des statuts d'acteurs élevés et semblables à ceux de la participation, la forme collective qui trouve ses ressources dans l'hétérogénéité et les différences, et qui est, tant chez Freire que dans la RI, la voie pour l'émancipation et le progrès, par l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet partagé.

1.3 – La méthode de la « mise en dialogues »

Toute perspective de dialogue requiert le choix préalable de thèmes spécifiques et, pour ce faire, notre choix s'est porté sur une approche analytique de la pensée de Freire, une approche que propose le formatage des différentes « entrées » du *Diccionario Paulo Freire* codirigé par Streck, Redin et Zitkoski (2008). Ces entrées, même si elles sont largement développées et étayées, nécessitent, bien sûr, d'être prolongées par les textes initiaux⁵, mais elles offrent la propriété, précieuse ici, de procéder à une configuration de la pensée très particulière qui, certes, isole alphabétiquement les entrées (nous l'avons qualifiée d'analytique) mais les appréhende de manière longitudinale par rapport à l'œuvre de Freire, les hiérarchise, les mets en lien et en résonance. Elles donnent à voir et à envisager une pensée de Freire « reconstruite » comme une mosaïque de Gaudi⁶, à la fois attractive et cohérente, mais regorgeant d'aspérités comme autant d'opportunités, comme autant d'invitations aux dialogues.

Nous avons investi le dictionnaire avec une grille de lecture forte, celle des liens potentiels avec la RI. Nous avons démarré en ciblant quelques entrées évidentes (participation, émancipation, autonomie, etc.) et puis nous nous sommes laissé prendre dans une lecture itérative, vagabonde, au gré des liens entre entrées qui se complétaient, se répondaient ou s'appelaient. L'ampleur de cette seconde phase (et de son caractère ludique et stimulant) nous a incité à une reprise systématique (beaucoup plus austère, une lecture inhabituellement linéaire d'un dictionnaire de plus de 500 pages) de ce qui était devenu un corpus de référence. Cette approche systématique s'est accompagnée d'une prise de notes conséquente qui a été soumise à une démarche proche d'une analyse thématique de contenu. Elle a débouché sur la

⁵ Toutes les citations figurant dans la suite de cet article sont issues de ce dictionnaire. Nous les avons traduites et, par souci de lisibilité, indiquons la date et la page des citations telles qu'elles figurent dans le dictionnaire.

⁶ Ce clin d'œil pour rajouter que l'ouvrage était en espagnol et que cette langue, qui n'est pas notre langue maternelle, a sans doute instauré une dialectique supplémentaire entre la distance (qu'elle instaurait et qui renforçait le découpage analytique) et la proximité (l'appropriation que générait la traduction lors de la prise de notes).

mise au jour de cinq amorces pour les dialogues, que nous avons ensuite ordonnées selon leur degré d'opérationnalité, depuis les valeurs fondatrices jusqu'aux pratiques concrètes.

Chacun des dialogues est structuré sur le même modèle : dans un premier temps, il expose un « fragment » de la mosaïque de la pensée de Freire (la source d'inspiration) et, dans un second temps, il développe les liens et les apports potentiels à la RI. Les dialogues avec la pensée de Paulo Freire assument résolument d'être mobilisés dans l'unique objectif d'aider la RI à grandir.

2 – Dialogue ontologique : l'être et le monde

2.1 – L'inachèvement chez Freire

Le concept d'inachèvement constitue le fondement anthropologique de la pensée de Freire, et c'est sur la conscience de cette condition d'inachèvement (qui nous détermine⁷) que repose notre engagement dans la construction d'un futur plus conforme à nos aspirations, celles de devenir demain plus humains que nous ne le sommes aujourd'hui. Nous compensons cet inachèvement par « la nécessité de nous faire, en objectivant le monde, en le transformant et en nous transformant. En raison du fait que nous sommes capables de choisir, de décider et d'évaluer, nous avons le sens du projet » (Freire, 1984, p. 43). Le dépassement de l'inachèvement repose sur « les envies de liberté, de justice, de lutte pour la récupération de son humanité volée » (Freire, 1979, p. 30) car « chaque fois que l'on supprime la liberté [l'être humain] se retrouve comme un être ajusté ou adapté » (Freire, 1980, p. 42).

En permanence, nous nous faisons, nous refaisons, en commençant, en recommençant, toujours insatisfaits par ce que nous avons déjà conquis. L'humain n'est pas, il se conquiert, il se fait au travers de ses actions dans le monde⁸, dans l'histoire. Il est doté de la possibilité de s'approprier son destin malgré les conditions auxquelles il est soumis⁹, de transcender le déterminé, les prévisions établies, et cette lutte incessante pour aller au-delà de ses propres conquêtes correspond, en fait, à sa vocation ontologique « d'être plus ».

Cette lutte se déploie, en particulier (au travers des actes limites), au sein des « situations limite ». Elles « se présentent aux hommes comme si elles étaient déterminantes, historiques, indiscutables, face auxquelles il n'y aurait d'autre alternative que de s'adapter » (Freire, 1975,

⁷ « J'aime être une personne parce que, inachevée, je sais que je suis un être conditionné mais, conscient de mon inachèvement, je sais que je peux le dépasser. Là est la différence profonde entre l'être déterminé et l'être conditionné » (Freire, 1997, p. 59).

⁸ Le monde est le contexte de l'existence et, par son action, l'être humain transforme ce contexte en un monde à la fois culturel et historique. Freire mobilise le concept de « monde », en interrelation avec de nombreux autres (en particulier : nature, culture, histoire, existence, conscience, travail, action formatrice, parole et praxis) pour préciser la dialectique lecture du monde/lecture de la parole, qui est à la base de toute éducation.

⁹ Autant de manière inconsciente que de conditions provenant des structures sociales aliénantes.

p. 110), comme « la frontière infranchissable où se terminent les possibles »¹⁰, alors qu'elles sont, en réalité, « la ligne véritable où commencent toutes les possibles » (*ibid.*, p. 106) : « elles ne sont pas la frontière entre l'être et le néant, mais la frontière entre l'être et l'être-plus » (*ibid.*, p. 106).

Pour Freire, l'humain est d'abord social, « des êtres concrètement inscrits dans un processus de construction mutuelle » (Freire, 1987, p. 39). Dès lors, « cette recherche de "l'être-plus" ne peut se réaliser dans l'isolement, dans l'individualisme, mais dans la communion, dans la solidarité des existences. Ce qui est impossible dans les relations antagonistes entre oppresseurs et opprimés » (*ibid.*, p. 75).

Cela conduit Freire à définir l'histoire¹¹ comme un processus ouvert « un temps de possibilités pas de déterminismes » (Freire, 1997, p. 59) au sein duquel l'homme a toute sa part : « Je ne suis pas dans le monde simplement pour m'adapter à lui, mais pour le transformer » (Freire, 2000, p. 17). Pour lui, le futur n'est pas écrit, il est constitué du nouveau qu'il nous incombe d'élaborer, en lien avec l'espérance et l'utopie, moteurs de notre engagement et de notre prise de parole. « Il n'y a pas d'utopie véritable en dehors de la tension entre la dénonciation d'un présent, qui devient de plus en plus intolérable et l'annonce d'un futur à créer, à construire politiquement, esthétiquement et éthiquement, pour nous, femmes et hommes » (Freire, 1994, p. 91).

Rajoutons que c'est le processus de « conscientisation critique » qui permet aux hommes d'assumer leur engagement historique, de faire et refaire le monde en se faisant et se refaisant aussi eux-mêmes. Cette conscientisation est indissociable de l'action :

Le développement de la conscience critique implique nécessairement l'action transformatrice. La conscience critique¹² se prolonge dans l'acte critique et créatif du sujet qui assume sa responsabilité historique. Pour cela, la conscience critique [...] s'exerce de façon autonome en relation avec les

¹⁰ Elles résultent et attestent du processus de domestication par lequel se crée une conscience passive de soumission aussi bien aux personnes qu'au système. Au-delà de l'acceptation personnelle, il implique une sujétion à un ordre social déterminé et établi, en le considérant comme définitif, permanent et, bien sûr, immuable. La libération consiste à transformer la domestication en chemin de conscientisation.

¹¹ Cette définition offre une place importante à la dimension mémorielle avec la notion de « trame », une structure dynamique : « Nous portons avec nous la mémoire de beaucoup de trames, le corps mouillé de notre histoire, de notre culture » (1994, p. 17).

¹² Elle s'appuie sur la « curiosité épistémologique » entendue comme une nécessité ontologique qui caractérise le processus de création et de recréation de l'existence humaine, une sorte d'antidote de la certitude, elle se confronte au risque, « un ingrédient nécessaire à la mobilité, sans laquelle il n'y a ni culture ni histoire » (2000a, p. 30) qu'accentue la peur, produite par l'aliénation, « une peur de courir le risque de l'aventure de créer, sans laquelle il n'y a pas de création » (1979, p. 14). Or, cette peur est fondamentale : « La peur vient de ton rêve politique, et nier la peur, c'est nier le rêve » (1986, p. 52-53).

« situations limite » ; pas seulement en croyant à la possibilité de la transformation mais en assumant la lutte pour la construction d'un inédit viable¹³ (Freire, 2001, p. 98).

2.2 – Les fondements de la RI

La transposition du concept d'inachèvement est particulièrement précieuse pour la RI. Elle ouvre l'espace au progrès, c'est-à-dire à la fois aux changements au niveau des organisations, des dispositifs ou des pratiques (qu'accompagne ou que conduit la RI) mais également des changements au niveau des acteurs. Et ces changements ne sont pas circonscrits à la sphère sociocognitive (celle des apprentissages ou du développement professionnels), ils ciblent la sphère politique, au travers de l'émancipation.

L'inachèvement est un concept qui pourrait être lu comme un manque ou comme un déficit, mais que nous qualifierons résolument d'optimisme. Il porte le refus de la résignation, de l'acceptation du déjà là, du déjà prévu. C'est particulièrement important pour la fonction sociale de la recherche. Longtemps, elle a été rigoureusement tenue à l'écart de l'action, nous l'avons indiqué dans le 1.1 : l'inachèvement fonde sa mobilisation au service d'un « être plus », il légitime sa contribution à une transformation améliorante pour les « opprimés », il invite à approfondir la tierce voie de la RI.

Corrélativement à l'inachèvement, l'histoire devient dynamique. Le futur n'est pas écrit, il est ouvert et le projet (porteur d'espérance en des lendemains meilleurs) peut s'ériger en récit d'un avenir à construire. Cette construction souligne l'importance de l'action, dans une logique offensive de lutte au service du projet d'agir dans le monde et pour le monde, en lien avec une aspiration à la justice et au progrès. Il n'y a pas de changement sans action, en adéquation avec une théorisation critique, ce qui plaide une nouvelle fois pour une recherche qui s'articule à l'intervention, comme le fait la RI.

Un autre point important pour la RI est, chez Freire, le statut premier du collectif. L'inachèvement ne peut pas s'assumer individuellement mais dans et par l'altérité et le dialogue. C'est la même chose au niveau du projet partagé de la RI et de son principe premier de participation. Or, la constitution de ces collectifs passe par la rencontre, des *campesinos* pour Freire, des professionnels de la RI (il faut donc sortir du laboratoire et du contexte académique). Le terme d'opprimés pourrait paraître bien fort pour les regrouper, nous en convenons, notamment par rapport aux professionnels, mais rappelons que les professionnels en question, sont le plus souvent ceux qui œuvrent au plus bas de l'échelle hiérarchique, ceux

¹³ L'inédit viable mobilise des dimensions affectives, cognitives, politiques, épistémologiques, éthiques et ontologiques pour rendre compte des projets et des actes du possible de l'homme.

à qui échoit le « sale boulot ». Par ailleurs, au-delà des sources exogènes, l'oppression relève aussi de sources endogènes, l'intériorisation¹⁴ et l'acceptation par les dominés de leur domination, en lien avec leurs histoires, leurs origines et leurs positions sociales et culturelles et conduit à une forme de résignation.

3 – Dialogue praxique : l'action

3.1 – La praxis chez Paulo Freire

La praxis, entendue comme « l'action et la réflexion des hommes sur le monde pour le transformer » (Freire, 1970, p. 79), met en relation une interprétation de la vie et la conséquence pratique de cette interprétation : une action transformatrice.

Elle peut s'appréhender comme synthèse entre théorie-parole-action : la théorie (un ensemble d'idées) permet d'interpréter un phénomène qui, en suivant, va permettre une nouvelle énonciation de la parole sur le monde. Pour Freire, la « parole véritable » est constituée par deux dimensions en interaction, l'action et la réflexion : dire sa vraie parole c'est transformer le monde.

Cette praxis est adossée à un socle éthique premier, une éthique de la libération et de la solidarité qui sous-tend un engagement permanent dans les luttes pour la justice et pour la dignité (des exclus, des opprimés).

Dans le prolongement de la « conscientisation critique », elle mobilise la « transitivity critique » qui :

se caractérise par la profondeur dans l'interprétation des problèmes. Par le remplacement d'explications magiques par des principes causaux. Par la vigilance à tester les découvertes en étant prêt à les réviser. Pour se départir au maximum de préjugés dans l'appréhension et l'analyse de problèmes, en faisant l'effort d'éviter de les déformer. Par le rejet du transfert de responsabilités. Par le refus d'assumer des positions passives. Par la solidité de l'argumentation. Par la pratique du dialogue et pas de la polémique (Freire, 1967, p. 61).

Elle requiert un niveau d'exigence élevé, « la vigilance constante que nous devons exercer sur nous-mêmes pour éviter les simplismes, les facilités, les incohérences grossières » (Freire, 2007, p. 49). Pour ce faire, l'évaluation est un passage obligé : « Il n'est pas possible de pratiquer sans évaluer ses pratiques [...]. Les pratiques ont besoin d'évaluation comme les poissons ont besoin d'eau et les cultures de pluie » (Freire, 1997, p. 72). Elle permet une approche distanciée et critique sur son action et les conséquences de cette action, elle participe de la théorie et engage la responsabilité de l'individu.

¹⁴ Nous pourrions même aller jusqu'à l'incorporation et retrouver l'habitus bourdieusien.

Enfin, la praxis invite à considérer la connaissance comme une de ses conquêtes. Elle ne saurait se penser comme un objet statique, qui se donne ou qui se reçoit, comme un simple produit de consommation. À l'inverse, elle demande une « recherche constante » et « implique l'invention et la réinvention » (Freire, 1985, p. 27). La connaissance authentique et libératrice ne peut s'élaborer que par et dans une communication dialogique. Elle se formalise dans le savoir qui « n'existe que dans la réinvention, dans la recherche inquiète, impatiente, permanente que les hommes font du monde, avec le monde et avec les autres » (Freire, 1987, p. 58). Dans ce prolongement, le savoir de l'expérience permet de réhabiliter le sens commun, en valorisant, certes de manière critique, « ce qu'il, contient de bon sens » (Freire, 1992, p. 26).

3.2 – Intervenir dans la recherche-intervention

Même si la contribution principale de la théorisation de la praxis que développe Freire va alimenter la visée praxéologique de la RI, relevons l'apport important de la définition de la praxis. Il tient dans la mise en regard du triptyque freirien de théorie-parole-action avec le triptyque de la RI qui serait recherche-projet-intervention : la puissance de la parole (dans le prolongement de l'inachèvement) renvoie à celle du projet qui porte la RI, l'interdépendance entre théorie et pratique se retrouve dans l'articulation entre recherche et intervention, qu'opérationnalise le trait d'union, avec la spécificité commune de mettre en lien deux registres différents mais en défendant leur enrichissement réciproque. Freire insiste sur l'exigence de l'adéquation entre les trois termes, une exigence qui mobilise une rigueur méthodologique (que l'on retrouve aisément dans la recherche) et cette exigence est fondatrice de la RI, autour de l'importance de l'articulation entre recherche et intervention, afin de prévenir toute dérive : séparation, dissociation, simple juxtaposition, voire confusion. L'exigence est certes méthodologique mais elle est aussi éthique. Elle porte à la fois sur la mise en œuvre de la démarche (nous y reviendrons avec la dimension collective) et sur ses conséquences¹⁵. Sur ce plan, elle ouvre d'abord à la question de l'évaluation, qui permet d'accéder aux conséquences et que, dans le cas de la RI nous avons pris soin de théoriser (voir le dernier paragraphe du 1.1), ce qui est assez rare dans les démarches de recherches participatives. Elle ouvre ensuite sur celle de la responsabilité (celle d'assumer le

¹⁵ Rappelons, en reprenant Lhotellier et St-Arnaud (1994, p. 95) que « la praxéologie est une démarche construite (visée, méthode, processus) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (à tous les niveaux d'interaction sociale) dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences ».

changement), notamment par rapport aux *campesinos* qui ont participé à l’alphabétisation ou par rapport aux professionnels qui ont participé à la RI.

Enfin, nous retiendrons un dernier point que développe Freire qui réhabilite le bon sens des gens du peuple et l’intérêt de co-élaborer des savoirs à partir de ces « connaissances ordinaires » (pour reprendre l’expression de Schütz, 1987). C’est un élément fondateur de la démarche participative et de la co-élaboration des savoirs contextuels sur la base des connaissances de professionnels¹⁶. Ainsi ces savoirs peuvent prétendre à une double validité, une validité scientifique (avec une forte validité interne en lien avec l’exigence méthodologique) et une validité sociale (en lien avec les connaissances ordinaires des professionnels). Ces savoirs contextuels, utiles pour comprendre et utiles pour agir sont une des spécificités de la RI.

4 – Dialogue autour de la liberté

4.1 – L’émancipation pour Freire

Pour Freire, l’émancipation relève d’une aspiration vitale : l’homme n’a pas seulement besoin de pain (libération économique), il a aussi besoin de la parole (libération émancipatrice) : « À cela correspond l’expulsion de l’opresseur de “dans” l’opprimé, comme une ombre envahissante. Une ombre expulsée par l’opprimé a besoin d’être remplacée par son autonomie et sa responsabilité » (1996, p. 33).

L’émancipation est d’abord une intention politique optimiste, assumée par l’engagement dans la transformation des conditions d’existence des opprimés : « la grande tâche humaniste et historique des opprimés, se libérer et libérer les oppresseurs » (Freire, 1991, p. 30). Elle correspond à un véritable « accouchement » duquel naissent hommes et femmes nouveaux, en lien avec la liberté et l’égalité. L’émancipation recèle le droit et le devoir de changer le monde.

Dans son prolongement, l’*empowerment* ne consiste pas à donner du pouvoir mais à stimuler et à développer la potentialité créatrice des personnes. Il est nécessairement le fruit d’interactions sociales, le résultat d’une praxis de réflexion et d’insertion critique déclenchée par les questions problématisantes¹⁷ générées par l’action. Le projet collectif permet de « faire la question », et c’est la question qui libère.

¹⁶ « La praxéologie est moins une conceptualisation d’une pratique que la création d’un savoir nouveau issu de cette pratique » (Lhotellier et St-Arnaud, 1994, p. 95).

¹⁷ Chez Freire, il faut entendre problématisation selon deux acceptations interdépendantes : une modalité de connaissance et d’apprentissage (acceptation épistémologique) et une attitude inhérente à l’être de conscience (acceptation ontologique).

L'autonomie est le vecteur de l'émancipation. Elle consiste à la fois à assumer notre dépendance première aux autres, en lien avec notre inachèvement, en acceptant l'altérité, et à échapper au déterminisme néolibéral, en nous inscrivant dans une histoire, comme un champ des possibles.

Le processus d'autonomie exige une réflexion éthique, critique et pratique, ciblant l'adéquation entre parole, théorie et action, au cœur même de la praxis. C'est un processus d'humanisation que nous construisons progressivement, à partir de nos différentes décisions tout au long de la vie. Accéder à l'autonomie, c'est « venir à être » (Freire, 2000, p. 12), c'est faire l'expérience de la liberté.

4.2 – La visée critique et émancipatrice de la recherche-intervention

Par rapport à la dimension émancipatrice de la visée critique de la RI, nous retiendrons quatre apports principaux de la pensée de Freire.

Tout d'abord son fondement anthropologique : l'émancipation est une aspiration légitime de tout être humain, qui va éprouver l'expérience de la liberté comme une échappatoire à un avenir déterminé. Cette expérience, nécessairement collective, renvoie à la visée « d'être plus » et renvoie à l'idéal de progrès. Cette proposition se rapproche de la dynamique de déplacement (entre la place actuelle et la place qui correspond davantage à nos aspirations) avec laquelle nous avons défini l'émancipation dans le cadre de la RI. Nous avons parlé d'un processus qui durait le temps du projet collectif de la RI et qui nécessitait d'être poursuivi au sein de nouveaux collectifs engagés dans de nouveaux projets. Si notre approche insiste sur l'hétérogénéité potentielle des contributions à chaque parcours d'émancipation, Freire défend que la continuité peut être assurée grâce au fondement anthropologique qui sous-tend l'engagement.

Le deuxième apport tient dans la nécessité, bien pointée par Freire, d'assumer la dépendance aux autres. L'isolement condamne au *statu quo*, au maintien du statut d'opprimé : seul, l'individu est impuissant, interdit d'émancipation. Sur cette base l'individu doit savoir apprécier les potentialités de l'alter (et ne pas imposer l'ego), reconnaître l'importance des liens et de la visée commune qui oriente la lutte. Ce point-là est majeur au sein de la RI : en dehors des collectifs, la RI n'existe pas, le changement est impossible et la contribution à l'émancipation inopérante. Précisons qu'il s'agit bien de plusieurs collectifs, tous dépendant les uns des autres, ceux que précisent les trois cercles de la participation.

Le troisième apport vient du fait que, chez Freire, l'émancipation n'a rien d'incantatoire, il la positionne dans l'adéquation entre parole, théorie et action, au cœur du quotidien des opprimés. C'est ce caractère concret et opératoire, ancré dans le quotidien de la démarche, à bonne distance des grands discours (au sens que Freire donne à ce terme, c'est-à-dire abstrait et inopérant) sur l'émancipation que s'engage la RI et que s'inscrivent nos travaux pour évaluer l'émancipation, fût-elle professionnelle.

Le quatrième apport, important chez Freire, tient dans le « ensemble » qui caractérise l'émancipation. Or cet ensemble a deux sens, celui de collectif d'abord, mais aussi celui de libérer ensemble les opprimés et les oppresseurs. Chez Freire, les oppresseurs ne sont pas des ennemis à abattre mais des humains à embarquer dans le mouvement de progrès de l'humanité, aux côtés des opprimés. Soyons très prudents pour établir un parallèle avec la RI, mais acceptons de changer d'échelle pour identifier ceux qui correspondraient aux opprimés (ce sont les professionnels du bas de l'échelle hiérarchique, ceux du groupe de travail) mais aussi ceux qui correspondraient aux oppresseurs (les commanditaires, ceux qui sont en haut de l'échelle hiérarchique et qui siègent, au nom de leurs prérogatives financières, dans le comité de pilotage)¹⁸. De toute manière ces distinctions n'ont qu'une importance secondaire pour deux raisons. La première tient dans le fait que l'oppression ne se réduit pas à la « personnalisation » des oppresseurs mais que la domination relève d'un processus plus large, fortement relayé par des modes d'expression, de décision, d'organisation du travail ou du social et de gestion des travailleurs ou du peuple. La seconde raison est que la RI revendique de contribuer à l'émancipation de tous les participants, non seulement ceux du premier cercle (dans lequel cohabitent les opprimés et oppresseurs « identifiés ») mais également au-delà (à un niveau moindre s'entend), au niveau des deux autres cercles de la participation. Plus modestement, elle s'efforce de contribuer à construire des outils critiques en mesure de remettre en question les relais du processus de domination précédemment listés.

5 – Dialogue autour de la participation

5.1 – L'action dialogique chez Freire

¹⁸ Nous ne souhaitons pas occulter les chercheurs-intervenants, à propos desquels nous pouvons envisager que l'extériorité (par rapport à l'organisation concernée) leur confère une sorte d'ambivalence. Ainsi, ils sont plutôt du côté des opprimés (et à leur côté) quand ils participent au groupe de travail, mais aussi, simultanément, plutôt du côté des oppresseurs quand ils contractualisent la RI en l'absence des acteurs du groupe de travail qui n'y prendront part (du moins officiellement) que dans un second temps.

Pour Freire, le collectif constitue la seule voie pour les sans voix : « *L'unité dans la diversité* doit être la réponse efficace des hommes et femmes interdits, interdits d'être, à la manière de la vieille règle des gens de pouvoir : *diviser pour mieux régner* » (2006, p. 116).

L'altérité constitue une ressource essentielle du collectif, elle est la source de tous les possibles en termes d'humanisation et de libération. « Le dialogue a du sens, précisément parce que les sujets dialogiques ne conservent pas seulement leur identité mais qu'ils la défendent et, de cette manière, ils grandissent l'un avec l'autre » (Freire, 1992, p. 118). L'autre est celui avec qui je peux toujours apprendre plus : « le "je" et le "tu" deviennent, dans la dialectique de ces relations constitutives, deux "tu" qui deviennent deux "je" » (Freire, 1987, p. 165-166).

Elle se prolonge dans une aspiration à la citoyenneté, « l'usage des droits et le droit d'avoir des devoirs de citoyenneté » (Freire, 1981, p. 45) : « C'est la dénonciation d'un présent qui se fait chaque fois plus intolérable et l'annonce d'un futur à créer et à construire politiquement, esthétiquement et éthiquement » (Freire, 2003, p. 91). L'exercice de la citoyenneté requiert des modalités relationnelles partagées et participatives : « Personne ne libère personne, personne ne se libère seul : les hommes se libèrent en communion » (Freire, 1981, p. 27).

Au sein de ces dynamiques collectives, l'éducateur est un médiateur. La médiation pédagogique s'effectue dans et par l'engagement solidaire, ensemble « [en] s'éduquant entre nous, médiatisé par le monde » (Freire, 1978, p. 63). Le processus de médiation est réciproque : « L'éducateur n'est pas simplement celui qui éduque mais celui qui, tandis qu'il éduque, est éduqué, dans le dialogue avec l'éduqué qui, en étant éduqué, éduque lui aussi » (Freire, 1987a, p. 68).

Dans la dynamique de structuration des collectifs, le dialogue occupe une place centrale : « Je ne suis pas si tu n'es pas, je ne suis pas, surtout, si je t'empêche d'être » (Freire, 1999, p. 99).

Il crée les conditions pour que des communautés hétérogènes (langues, religions, coutumes voire ethnies différentes) aient la possibilité de se connaître et de déconstruire ensemble pour construire ensuite de nouveaux savoirs.

C'est dans et par le dialogue¹⁹ que se co-élabore l'intersubjectivité. Le « je » du dialogue se construit, en collaboration, par la reconnaissance du « tu », de l'altérité²⁰. L'intersubjectivité s'érige en dynamique de développement : « Le dialogue circulaire, en s'intersubjectivant

¹⁹ Au sein du processus de conscientisation, la codification et la décodification précisent les conditions et les possibilités de la relation dialogique. La codification, proche de la catégorisation, cible une situation vécue tandis que la décodification est l'acte cognitif critique qui va permettre le développement d'un nouveau savoir.

²⁰ Prévenons toute interprétation angéliste des interrelations : pour Freire, le conflit est fondamental pour l'exercice du dialogue.

chaque fois davantage, va assumer de manière critique le dynamisme de sa subjectivité créatrice » (Freire, 1981, p. 11-12).

Pour préciser les fondements de la relation dialogique, Freire distingue parole et langage. Pour lui, le droit de parole comme le droit de silence sont des droits fondamentaux : « Avec la parole, l'homme se fait homme » (1969, p. 466) et cette parole est action²¹. Notre existence « ne peut pas être muette, silencieuse, ne peut pas être nourrie de fausses paroles, mais de paroles vraies, celles avec lesquelles les hommes transforment le monde » (Freire, 2005, p. 90). Par l'exercice de sa parole, l'être humain est un être d'intervention dans le monde, « il laisse ses marques de sujet et non l'empreinte d'un simple objet » (Freire, 2000, p. 119).

Freire est particulièrement attentif à la parole du peuple et à son accès au travers d'un « vocabulaire universel » : « les paroles du Peuple, imprégnées de monde. Elles nous arrivaient au travers de la lecture du monde que faisaient les groupes populaires. Ensuite, elles leur revenaient, configurées au sein de ce que j'appelle les codifications, qui sont des représentations de la réalité » (2001, p. 20). Ce vocabulaire universel permet que « les groupes populaires réalisent une lecture antérieure du monde, avant la lecture de la parole » (Freire, 2001, p. 21).

Ce n'est donc pas un hasard si la parole constitue un critère d'opposition discriminant les principes éducatifs. L'éducation bancaire « stimule la culture du silence » (Freire, 2005, p. 67). C'est l'éducateur, « dépositaire » de contenus, qui détient la parole et les éduqués l'écoutent. Dans l'éducation libératrice, la parole est dialogique. Elle permet que le sujet se fasse, s'exprime et invente, crée et recrée dans la perspective « d'être plus ». Ce « n'est pas le privilège de quelques élus, mais le droit de tous les hommes » (*ibid.*, p. 91).

Postérieur à la parole, se situant à un niveau de formalisation supplémentaire, le langage²² est l'expression de la connaissance. Il permet de « comprendre comment les gens ordinaires, à travers leurs formes d'expression particulières et profondément éthiques, sont capables d'explicitier les problèmes du monde » (Freire, 1987, p. 180). Toutefois, les différences de langage peuvent s'ériger en instrument de pouvoir. Elles requièrent l'exercice d'une vigilance critique, d'autant plus nécessaire que « changer le langage fait partie du processus de changer le monde » (Freire, 1997, p. 68).

C'est sur ces distinctions, qui posent l'importance des enjeux, que repose la théorisation de l'alphabétisation que Freire défend : elle est au service du développement d'un langage

²¹ Plus exactement, la parole authentique maintient un dialogue continu entre la pratique et la théorie, entre l'action et la réflexion, entre l'annonce et la dénonciation.

²² Freire distingue le langage du discours qui n'est qu'un ensemble de verbalisations abstraites et inopérantes poursuivant des objectifs d'aliénation, d'oppression ou de manipulation.

permettant « d'être plus ». En cela, elle est d'abord un acte politique et créateur qui consiste à apprendre à lire le monde et à comprendre le texte : « La lecture du monde précède la lecture de la parole, ainsi cette lecture postérieure ne peut se passer de la continuité de la lecture. Langage et réalité s'entrelacent dynamiquement » (Freire, 2001, p. 11). Elle est ensuite un acte pédagogique :

L'alphabétisation est un acte de connaissance, de création et non de mémorisation mécanique :

- les alphabétisé(e)s sont sujets de et non processus d'alphabétisation ;
- comprendre la culture comme création humaine, donc les hommes et les femmes peuvent changer au travers de leurs actions ;
- le dialogue est ce qui oriente la praxis alphabétisatrice ;
- lecture et écriture ne se dichotomisent pas, au contraire, elles se complètent, et si elles sont combinés, le processus d'apprentissage fera le lien avec la richesse de l'oralité des alphabétisé(e)s (Freire, 1994, p. 163).

5.2 – Le principe participatif de la RI

Des réflexions de Freire portant sur la relation dialogique, nous retiendrons trois points pour enrichir celles sur la RI.

En premier lieu, la « parole du peuple », que Freire envisage à la fois comme un droit et une nécessité, contribue à légitimer une recherche qui sort de son laboratoire et intervient dans le champ socioprofessionnel (elle prend part et prend sa part). Elle fonde la rencontre et surtout le principe de participation qui structure la RI. En ouvrant un espace d'expression à la parole du peuple (avec les nuances que cette appellation requiert ici), elle reconnaît son importance et sa double valeur, à la fois par sa contribution aux changements dans le contexte professionnel mais aussi par sa contribution à la co-élaboration de savoirs contextualisés, valides au sein du contexte académique.

Ensuite, revenons sur le collectif, présenté par Freire comme la voie unique et nécessaire pour se libérer des déterminismes et s'inscrire dans la perspective « d'être plus ». Ce collectif n'existe – et c'est en particulier le cas pour la RI – que dans et par la participation, et les concepts forts, travaillés par Freire (notamment ceux de parole, langage ou dialogue), éclairent les fondements, les enjeux et les modalités de cette participation. Accordons toutefois une place particulière à l'écriture en tant qu'instrument privilégié de théorisation critique mais aussi de communication et de valorisation, nous y reviendrons dans le paragraphe suivant.

Enfin, en nous focalisant sur l'alphabétisation, nous nous essaierons à un rapprochement qui pourrait sans doute paraître audacieux mais qui s'avère particulièrement fécond. Notons, au

passage, qu'à lui seul, il justifie la mise en dialogue entre la pensée de Freire et la RI, entre le pédagogue de la liberté et le chercheur-intervenant. Ce rapprochement concerne la fonction de la recherche au sein de la RI avec celle de l'alphabétisation au sein de la pédagogie émancipatrice. Bien sûr, la recherche permet un accompagnement de la décodification mais le rapprochement peut aller un peu au-delà avec le néologisme de « recherchisation », entendu comme processus de recherche au sein de la démarche de RI (équivalent du processus d'alphabétisation au sein de la démarche de pédagogie émancipatrice). Pour ce faire, nous contextualisons la définition de Freire. La « recherchisation » est d'abord un acte politique et créateur, qui consiste à apprendre à lire le monde et à comprendre le texte. La « recherchisation » est aussi un acte émancipateur (pas seulement pédagogique), un acte de connaissance, de création (d'appropriation, de contextualisation) et non d'application mécanique :

- les participant(e)s sont sujets de et non processus de « recherchisation » ;
- comprendre la culture comme création humaine, donc les hommes et les femmes peuvent changer au travers de leurs actions ;
- le dialogue (sans minorer ses dimensions critique et éthique) est ce qui oriente la praxis « recherchisante » ;
- lecture et écriture ne se dichotomisent pas, au contraire, elles se complètent, et si elles sont combinés, les processus d'émancipation (plutôt que d'apprentissage ou de développement) feront le lien avec la richesse de l'oralité des participant(e)s.

6 - Dialogue autour des conditions du dialogue

6.1 – Les conditions de l'action dialogique chez Paulo Freire

Rappelons en préalable que Freire repère quatre actions intentionnelles qui structurent la relation dialogique (et donc les modalités de participation) : faire, permettre, empêcher, omettre.

Dans ce prolongement, pour pouvoir éduquer démocratiquement et permettre aux élèves de participer, l'éducateur doit d'abord être capable d'entendre, c'est un prérequis pour le dialogue et la compréhension. Pour Freire, entendre, c'est savoir écouter : c'est « rend(re) possible que quelqu'un parle, en étant véritablement engagé dans la communication et pas simplement en faisant des communiqués, en écoutant son indignation, ses doutes, la création de celui que j'écoute. En dehors de ça, la communication meurt » (2000, p. 132). Entendre est donc au fondement de l'apprentissage de la démocratie : « entendre les autres, pas pour leur faire une faveur, mais par devoir, celui de les respecter, celui de la tolérance, celui de la

conformité aux décisions prises par la majorité qui assure le droit, à ceux qui sont en désaccord, d'exprimer leur contrariété » (1997, p. 89).

La participation requiert également une réflexion sur les statuts des participants. Parmi eux, Freire exclut l'assistencialisme qui nie la dimension radicale du sujet, qui réduit sa pratique à la conscience d'un assistant. Les participants sont des sujets. En revanche, la pratique éducative, pour produire les effets attendus (conscientisation et libération de l'être humain), ne peut pas se déployer dans le laisser-faire. L'acte pédagogique implique une relation, dans une certaine mesure, hiérarchisée :

Quand je critique la manipulation, je ne veux pas tomber dans une fausse et inexistante non-directivité de l'éducation. Pour moi, cela signifie que l'éducation est toujours directive, toujours. La question est de savoir dans quelle direction et avec qui elle est dirigée. Là est la question. Je ne crois pas à l'auto-libération. La libération est un acte social (Freire, 1986, p. 135).

L'éducation « doit être démocratique, responsable et directive. Pas directive des étudiants, mais directive du processus par lesquels les étudiants sont avec moi. Comme dirigeant du processus, le professeur libérateur ne fait rien aux étudiants, mais avec les étudiants (Freire, 1986, p. 61). Ainsi, « Il y a seulement discipline [...] dans le mouvement contradictoire entre la coercition nécessaire de l'autorité et la recherche ouverte de la liberté pour s'assumer » (Freire, 1993, p. 115-116).

En termes de posture pour l'éducateur, Freire insiste sur sa capacité à entendre l'éduqué, au sens plein du terme, pour le prendre en compte et lui ouvrir les voies de l'émancipation : « Valoriser ce qui est différent de nous est absolument fondamental pour l'exercice de l'autonomie [...], la professeure qui ferme ses oreilles à la douleur, à l'indécision, à l'angoisse, à la curiosité envers le différent, tue la possibilité d'être différent » (Freire, 1997, p. 72).

Cette capacité à entendre requiert l'humilité, entendue comme une lutte éthique en faveur du respect et de la défense des droits des humains (en particulier les éduqués et les opprimés), une lutte en faveur de leur dignité. L'humilité enseigne à « entendre attentivement ceux qui nous cherchent, sans tenir compte de leur niveau intellectuel, c'est un devoir humain et une posture démocratique, pas du tout élitiste » (*ibid.*, p. 56).

Cette posture est empreinte et structurée par « la criticité », par l'exercice d'une réflexion critique, sur la réalité et le quotidien. Au-delà du constat, la criticité ouvre l'espace à la connaissance et à l'intervention transformatrice de cette réalité et de ce quotidien. Pour ce faire, elle requiert une rigueur méthodologique qui combine le « savoir de la pure expérience » avec le « savoir organisé » mais systématisé. Elle consiste à promouvoir des

pratiques éducatives qui réveillent la curiosité épistémologique (des éduqués mais aussi des éducateurs) et contribuent à la construction d'un nouveau projet partagé, d'un nouveau rêve de société et du monde en faveur des personnes des classes opprimées. L'objectif est que les opprimés puissent « penser juste »²³ et se constituent en sujets historiques et sociaux qui critiquent, acceptent, rêvent, communiquent entre eux et font des propositions (Freire, 1997). Au niveau des outils au service d'une pédagogie critique, Freire propose « le registre », comme instrument d'appui à l'exercice critique de la réflexion sur la pratique. Les contributions du registre développent la rigueur méthodique et participent à une culture de la recherche. Cette théorisation de l'expérience intègre la fonction politique de l'écriture comme moyen de défense de « rêves possibles » : « J'écris parce que j'aimerais convaincre d'autres personnes, sans leur mentir, que ça vaille la peine de tenter de réaliser le rêve ou les rêves dont je leur ai parlé, ceux que j'ai écrits et pour lesquels je lutte » (Freire, 1994, p. 16).

6.2 – Faire vivre le TESS dans la recherche-intervention

Ce dernier dialogue est plus opératoire, il rapproche encore plus directement le pédagogue de la liberté et le chercheur-intervenant et nous avons retenu quatre contributions qui peuvent s'avérer très pertinentes pour faire vivre le TESS.

La première concerne la posture du chercheur-intervenant qui, à l'instar du pédagogue de la liberté, se doit d'être capable d'entendre, au sens que lui donne Freire, c'est-à-dire à la fois savoir écouter, savoir respecter et savoir valoriser l'autre. L'humilité est une qualité nécessaire, elle permet à la fois de choisir et de permettre de rencontrer de vraies gens. Dans le cas des RI, nous travaillons avec des professionnels exerçant une diversité de métiers adressés à autrui, des métiers souvent positionnés au plus bas de l'échelle hiérarchique, celle du contact direct avec le peuple : moniteurs d'ateliers, agents de collecte des déchets, enseignants, soignants, éducateurs spécialisés, sapeurs-pompiers, etc.

Par ailleurs, la démagogie uniformisante, inspirée de la non-directivité, est à proscrire. Freire revendique et assume la hiérarchisation constitutive de la relation éducative. Nous retrouvons une asymétrie similaire pour le chercheur-intervenant notamment pour ce qui concerne la « recherchisation ». Elle n'est pas véritablement compensée par l'asymétrie, importante, existant dans la connaissance du secteur professionnel car, même si le projet est partagé (et donc approprié, voire réélabore par le groupe de travail), la responsabilité des livrables incombe quasi unilatéralement au chercheur-intervenant. En cela, comme pédagogue de la

²³ « Penser juste » est la première condition pour dépasser la curiosité ingénue et construire une connaissance critique comme base de la praxis transformatrice.

liberté, le chercheur-intervenant n'est pas directif par rapport aux participants mais directif du processus de participation, en tant que « dirigeant du processus ».

La deuxième retrouve la fonction de l'écriture amorcée dans le paragraphe précédent et au travers du « registre » mais sans doute au-delà, l'écriture est présentée par Freire comme un vecteur de théorisation critique, de communication et de valorisation, nous l'avons dit, mais c'est également un instrument politique, un instrument de lutte au travers une prise de parole publique et formalisée, une voix forte qui emprunte une autre voie. En fait, l'écriture est grosse de cette criticité, chère à Freire. Dans la RI, l'écriture occupe une place importante, en particulier par la mobilisation régulière, au sein du groupe de travail, de mises en récit de l'expérience du changement. Pour ce faire, l'apport méthodologique des schémas narratifs se dote d'une fonction structurante privilégiée. Remarquons, la fonction socialisatrice de la co-élaboration du récit d'un changement partagé, à la fois en termes d'investissement au service d'une œuvre collective (Broussal, 2018) et en termes de structuration de l'identité du groupe de travail.

La troisième contribution porte sur la curiosité, qui est à la fois une qualité de l'éducateur et une visée, en termes de développement de l'éduqué. Or, dans la RI, la « recherchisation » semble un processus privilégié pour la mobilisation et l'activation de cette curiosité. Elle requiert toutefois une « éthique de la curiosité » que Martin (2019) définit ainsi et qui sied particulièrement à la RI :

Ne pas prétendre avoir la réponse avant d'enquêter, ne pas entrer dans un système clos ou dans le carcan d'une théorie, imaginer de nouveaux objets. Rester du côté de l'hypothèse et de l'expérience, chercher une voie nouvelle, loin des sectateurs, des idolâtres et des gardiens du temple. Plutôt que continuer à filer sa pelote, tirer des fils. Plutôt que le sillon tracé, prendre une voie nouvelle. Plutôt que le disque rayé, changer de disque. Plutôt que foncer droit devant soi, faire un pas de côté (p. 252).

Enfin, la quatrième contribution concerne un prolongement des quatre actions intentionnelles qui, pour Freire, structurent la relation dialogique (et qui pourraient être transposées aux modalités de participation dans la RI). Sur la base de leurs antinomies deux à deux (faire *versus* omettre – en tant que « ne pas faire » – et permettre *versus* empêcher), nous les avons croisées pour préciser un peu leurs déclinaisons. Le résultat figure dans le tableau suivant :

	Faire		
Permettre	<i>Soutenir</i> <i>Encourager</i>	<i>Dominer</i> <i>Instrumentaliser</i>	Empêcher
	<i>Faciliter</i> <i>Déléguer</i>	<i>Entraver</i> <i>Interdire</i>	

	Omettre (ne pas faire)	
--	---------------------------	--

Ces cases centrales pourraient apparaître quelque peu manichéennes mais la mobilisation de ces actions, au sein du TESS, nous paraît difficile à nier. Nous nuancerons toutefois leur caractère strictement intentionnel mais plaiderons pour une vigilance exacerbée, en ce que concerne le chercheur-intervenant. Ainsi, la domination peut s'exercer de manière symbolique (statut, niveau de langue, *dress code*, etc.), l'instrumentalisation peut être involontaire, masquée par un souci d'efficacité ou de gain de temps, les formes d'entrave peuvent être perçues en tant que telles par les entravés sans que les entraveurs ne s'en aperçoivent et l'interdiction peut être distribuée par une attitude, une intonation, un dispositif ou un espace, qui feront que la règle sera appliquée sans jamais avoir été formulée ni formalisée.

Conclusion : bilan critique

En guise de conclusion, nous dresserons un rapide bilan de ces dialogues en suivant les orientations, politiques bien sûr, révolutionnaires sans doute, utopiques certainement mais, en tous les cas, résolument optimistes, du bilan que Jean Ferrat dressait à propos d'un tout autre contexte :

C'est un autre avenir qu'il faut qu'on réinvente / Sans idole ou modèle, pas à pas, humblement / Sans vérité tracée, sans lendemains qui chantent / Un bonheur inventé définitivement / Un avenir naissant d'un peu moins de souffrance / Avec nos yeux ouverts en grand sur le réel / Un avenir conduit par notre vigilance / Envers tous les pouvoirs de la Terre et du Ciel²⁴

Les limites des dialogues

Nous pointerons deux limites principales à ces dialogues. La première tient encore dans la question filigrane (ou caillou dans la chaussure) de l'article, à savoir celle de la pertinence du rapprochement et des apports potentiels d'une démarche éducative (fût-elle libératrice) à une démarche de recherche (fût-elle participative). Tout au long des cinq dialogues, nous avons tiré des fils et initié des interrelations qui nous ont permis de mettre au jour l'effectivité des apports de la pensée de Freire à la théorisation en chantier de la RI. La limite réside donc dans la recevabilité, sans doute discutable, voire contestable, de la possibilité même de ces dialogues.

La seconde limite est relative à la demande initiale et à la commande qui porte la RI. Nous ne reviendrons pas sur les acteurs qui sont concernés, nous avons déjà évoqué ce point : il s'agit

²⁴ Chanson de Jean Ferrat intitulée : « Le bilan ».

de professionnels positionnés plutôt au bas de l'échelle hiérarchique et qui, dans les métiers adressés à autrui, sont en contact direct avec « le peuple » dans sa diversité. Sur ce point-là, la limite n'est certes pas effacée mais nous paraît bien circonscrite.

En revanche, elle est plus importante en ce qui concerne les commanditaires, ceux qui tiennent les finances et la décision, ceux qui exercent le pouvoir hiérarchique. Ils constituent nos premiers interlocuteurs et c'est avec eux que nous contractualisons. L'action dialogique auprès des professionnels « du bas », même si la RI leur ouvre un espace de parole, est donc calibrée par les professionnels « du haut » qui, en premier, valident le projet. Bien sûr, ce projet est ensuite approprié et reconfiguré par le groupe de travail mais, malgré la présence de représentants du GTra, le comité de pilotage conserve un pouvoir d'arbitrage. Un second niveau de limite concerne les interlocuteurs des professionnels qui, le plus souvent, sont les destinataires sinon véritables tout au moins revendiqués, des changements portés par le projet (élèves, formés, patients, personnes handicapées, usagers, etc.). Nous les avons qualifiés de « tiers-exclus » car le *design* de la RI ne permet d'eux qu'une prise en compte très (trop ?) indirecte. Un des enjeux, majeur pour l'avenir de la RI, est précisément de réussir le changement de statut, un déplacement depuis « tiers-exclus » jusqu'à participant à part entière. Cette seconde limite, malgré son poids, est partiellement palliée par la visée critique de la RI, notamment sa dimension émancipatrice qui revendique de concerner tous les participants, quels que soient les cercles de participation dont ils relèvent. Professionnels du haut, professionnels du bas, tiers-exclus et autres partenaires sont théorisés comme contributeurs et bénéficiaires de la dynamique collective d'émancipation initiée par la RI. Dans ce cadre-là, le statut particulier que Freire réserve aux oppresseurs, qui ne sont pas érigés en ennemis à abattre mais en compagnons d'émancipation, constitue une proposition forte pour défendre et opérationnaliser la RI comme un collectif d'acteurs « engagés ensemble », quelles que soient leurs places et leurs fonctions, dans un processus d'émancipation.

Les avancées repérées

Envisageons pour finir une brève synthèse des apports de ces dialogues, sur la base de quatre concepts freiriens, entendus comme sources d'inspiration :

4. L'inachèvement : il contribue à fonder et à légitimer politiquement, scientifiquement, épistémologiquement et socialement la RI. Il défend, en particulier, que la destinée de l'être humain est orientée par le changement, que son aspiration à la liberté lui permet de se soustraire des déterminismes, que l'avenir n'est pas tracé et que c'est par son

projet qu'il pourra contribuer à l'écrire. Dans ce mouvement mobilisateur, la recherche a sa part à prendre, en quittant son laboratoire et en intervenant dans le champ social.

5. La praxis : elle accentue le trait d'union présent dans la RI, en renforçant la cohérence et la consistance de la démarche. À la forte adéquation de son triptyque « théorie-parole-action » correspond celle du triptyque de la RI, « recherche-projet-intervention ». Cette adéquation assume la parole du peuple, en tant que droit et nécessité, la valorise (y compris au travers du bon sens) et ouvre la voie à son émancipation. Cette adéquation requiert toutefois une forte rigueur méthodologique, apportée en particulier par le volet recherche, et une importante vigilance critique.
6. L'action dialogique : elle permet de structurer le principe participatif de la RI. Freire instaure le collectif en passage unique et nécessaire : l'individu est tenu de construire son altérité en assumant sa dépendance aux autres. La posture du chercheur-intervenant promeut la capacité à entendre, l'humilité, une forme de directivité exercée au niveau du processus et le recours au carburant d'une double curiosité (*versus* participant et *versus* chercheur-intervenant).
7. L'alphabétisation : nous l'avons transposée, au sein de la RI, en « recherchisation ». Elle précise l'apport spécifique de la recherche à l'ensemble de la démarche de RI et, au passage, positionne l'écriture comme un outil très important, outil à la fois de théorisation, de communication, un outil critique, identitaire et politique.

Bibliographie

Bedin, V. (2013). (dir.). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Broussal, D. (2018). *S'émanciper par les œuvres. Proposition pour la recherche-intervention*. Paris : L'Harmattan.

Broussal, D., Ponté, P. et Bedin, V. (dir.). (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement*. Paris : L'Harmattan.

Le Crosnier, H., Neubauer, C et Storup, B. (2013). Sciences participatives ou ingénierie sociale : quand amateurs et chercheurs co-produisent les savoirs, *Hermès, La Revue*, 3, 67, 68-74.

Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2), 93–109. <https://doi.org/10.7202/301279ar>

Marcel, J.-F. (2019). D'aujourd'hui à demain : une discipline sous l'égide de Janus. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 52-2, p. 29-46.

Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention in *Questions Vives*, 33 - 2020, consulté le 28 mars 2021, <http://journals.openedition.org/questionsvives/4691>

Martin, J.-P. (2019). *La curiosité, une raison de vivre*. Paris : Autrement.

Robert, A. D. et Marcel, J.-F. (2019). Des relations entre recherches en éducation et engagements militants : éléments pour un débat. Dans J.-F. Marcel, V. Bordes et L. Lescouarch, (dir.), *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (p. 25-42). Toulouse : PUM.

Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Storup, B. (2013). *La recherche participative comme mode de production de savoirs. Un état des lieux des pratiques en France*, Paris : Fondation Sciences Citoyennes.

Streck, D. R., Redin, E., Zitkoski, J. J. (2008). *Diccionario Paulo Freire*. Lima : CEAAL. https://www.academia.edu/31537258/Diccionario_Paulo_Freire