Le concept de situation chez Paulo Freire : une perspective socio-anthropologique, culturelle et politique

The Concept of Situation for Paulo Freire: a Socio-Anthropological, Cultural, and Political Perspective

Yves Lenoir et Arturo Ornelas Lizardi

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5093>

DOI : 10.4000/ree.5093

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Yves Lenoir et Arturo Ornelas Lizardi, « Le concept de situation chez Paulo Freire : une perspective socio-anthropologique, culturelle et politique », *Recherches en éducation* [En ligne], 12 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5093> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5093>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le concept de situation chez Paulo Freire : une perspective socio-anthropologique, culturelle et politique

Yves Lenoir
Arturo Ornelas Lizardi¹

Résumé

L'article présente la conception de la notion de situation dans la pensée de Paulo Freire. Mettant en relief la visée émancipatoire que poursuivait cet éducateur internationalement connu, il s'appuie sur plusieurs de ses écrits pour mettre en évidence la conception socio-anthropologique, culturelle et politique de la notion. Après s'être distancié de différentes interprétations de cette œuvre que nous jugeons réductrices, le texte aborde la notion de situation en la disséquant, de manière à faire ressortir le processus éducatif qu'il véhicule et qui conduit de la situation existentielle, concrète, ancrée dans la quotidienneté de la vie, à la conscientisation qui requiert un travail dialectique de conceptualisation à caractère scientifique, en passant par la situation limite et la situation-problème. Sont ensuite confrontés à la perspective freirienne certains aspects des conceptions de Bourdieu, de Vygotsky, de Brousseau et de Vergnaud pour en dégager rapprochements ou oppositions.

La présente contribution est fondée sur les conceptions de Paulo Freire au regard de la notion de situation. Nous entendons mettre en exergue une conception socio-anthropologique, culturelle et politique de la notion en nous appuyant sur cet auteur qui fut un éducateur internationalement connu et reconnu, engagé dans la lutte contre l'exploitation des êtres humains en cherchant à développer chez ceux-ci les capacités émancipatoires requises pour affirmer leur liberté et leur autonomie, par là leur dignité humaine. Des mises au point préalables nous paraissent indispensables. Elles portent sur les interprétations des écrits de Freire dont nous nous distançons et sur l'impact de la lecture que nous adoptons vis-à-vis de l'idéologie néolibérale actuellement hégémonique. Puis, nous inscrivons l'analyse dans une perspective à la fois sociohistorique et culturelle. Nous développons ensuite la conception de la notion de situation dégagée des travaux de Freire, ce qui nous conduit à identifier des rapprochements et oppositions avec les travaux de Bourdieu, Brousseau et Vergnaud.

1. Mises au point préalables et point de départ

■ Trois interprétations de Freire

Notre lecture de Freire est sociologique, sinon anthropologique, et politique. Elle diverge ainsi d'autres lectures sans doute plus couramment répandues. Il importe en effet de rappeler, comme le relevaient Apple et Nóvoa (1998) que cite Almeida (2002), que circulent trois principales manières de lire Freire : la première, émergeant en Europe au cours des années 1960, a retenu essentiellement sa perspective marxiste qui ferait de Freire un promoteur de la lutte des classes

¹ Yves Lenoir, Professeur titulaire, Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke - Arturo Ornelas Lizardi, Assesseur académique, Universidad Fray Luca Paccioli, Cuernavaca (México).

et de la révolution prolétarienne ; la seconde, prédominante aux États-Unis et au Canada anglophone, n'a considéré que les dimensions méthodologiques de sa «méthode», excluant ou expurgeant de sa pensée – comme ce fut le cas pour bien d'autres, tels Freinet ou Vygotsky par exemple – les dimensions politiques, culturelles et sociologiques. À cet égard, Macedo et Araújo Freire (2001) mettent en garde contre une double dérive, bien présente dans l'univers nord-américain : celle d'appréhender les cercles de cultures comme des groupes de thérapie centrée sur la psychologie des participants et celle de l'attrait envers les aspects pragmatiques et techno-instrumentaux en réponse à la question du «comment faire». Bartolomé (2003) constate que les problèmes d'apprentissage sont alors avant tout analysés et résolus en termes mécaniques et méthodologiques, évacuant ainsi toutes les autres dimensions essentielles, socioculturelles entre autres. La troisième lecture, naïve, utopique et idéaliste, a fleuri dans les pays en développement et a servi d'étendard à des discours à teneur révolutionnaire. Cette lecture de la pensée de Freire la saisi alors d'un point de vue «magique», l'invocation à l'auteur et son évocation tendant à suffire pour faire miroiter des changements politiques, économiques et culturels en profondeur.

Or, les conceptions présentées par Freire s'ancrent profondément dans l'évolution de la pensée latino-américaine qui se développe à partir du 19^e siècle avec une visée de libération démocratique, ce qui est par exemple le cas des travaux de José Martí² (Arias, 2007). Cette aspiration a culminé dans les années 1960 avec la philosophie de la libération qui s'est présentée comme une vision ibéro-américaine de l'ordre mondial reposant entre autres sur un processus de déconstruction de la pensée rationalisante, cartésienne, occidentale, au nom de valeurs transcendantes et universelles. Cette philosophie fut particulièrement modernisée pour tenir compte avec le philosophe mexicain Leopoldo Zea (1969) des nouvelles conditions de sous-développement et de domination qui affectèrent, dans le cadre de la globalisation, l'Amérique latine à partir des années 1940. La théologie de la libération, avec Leonardo Boff (2000) et Gustavo Gutiérrez (1971) plus spécialement, en fut l'expression catholique avec comme point de départ la réunion épiscopale de Medellin en 1968 ou furent jetées les bases de son discours théorique.

Nous n'adhérons à aucune des trois lectures réductrices précédemment citées, mais bien plutôt à une perspective qui associe la conception de la notion de situation et les contenus qu'elle porte à celle du développement de la conscience, à une éducation émancipatoire. S'inscrivant dans la pensée hégélienne, Freire insiste sur le fait que tout processus émancipatoire n'est seulement possible que dans la mesure où il émane des opprimés et où ceux-ci y participent consciemment. Il requiert des êtres humains une attitude positive et active d'espoir en tant qu'exigence et nécessité ontologique (Freire, 2005b). Toutefois, « L'espérance de la libération n'est pas déjà la libération. C'est une lutte pour elle au sein de conditions historiquement favorables. [...] La libération est une possibilité, non le sort, ni le destin, ni la fatalité. En conséquence se perçoit l'importance d'une éducation dirigée vers la prise de décision, la rupture, le choix, l'éthique» (Freire, 1997a, pp.35-36).

Nous considérons également qu'il faut prendre avec la plus extrême prudence la «méthode» freireienne et que ce n'est pas elle qui fait l'essence de son œuvre. Freire lui-même n'a-t-il pas dit à ce propos à Macedo : «Donaldo, je ne veux pas être importé ou exporté. Il est impossible d'exporter des pratiques pédagogiques sans les réinventer. [...] Demande-leur de recréer et de réécrire mes idées» (Macedo et Araújo Freire, 2001, p.107). Les principes mis en avant par Freire, dont l'indispensable mise en contexte sociohistorique, attestent de cette impossibilité.

Notre lecture de Paulo Freire qui prend en compte nombre de ses écrits, à l'encontre de plusieurs autres³ qui trop souvent s'arrêtent à un seul livre, son second, certes incontournable,

² Pour Martí (1953), «celui qui ne se sent pas offensé par l'offense faite à d'autres hommes, celui qui ne ressent pas sur sa joue la brûlure du soufflet appliqué sur une autre joue, quelle qu'en soit la couleur, n'est pas digne du nom d'homme» (p.121).

³ Dans le prologue à *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 2005a), R.M. Torres relève que «le Freire qui a circulé de bouche en bouche et de citation en citation de par le monde est un Freire simplifié, formularisé, unilatéralisé, estropié à partir d'un ensemble de notions figées – éducation bancaire, alphabétisation, éducation des adultes, conscientisation, dialogue, mots générateurs – et virtuellement rattaché aux années 60-70, en lien avec ses deux premiers livres [...]. De nombreux admirateurs et critiques, y compris en Amérique latine, ignorent sa trajectoire durant les 25 dernières années» (p.xii), trajectoire dont elle montre toute la richesse méconnue.

Pedagogía del oprimido (Freire, 1970), s'inscrit dans une voie différente. Celle-ci appréhende autrement sa pensée, évolutive et progressivement de plus en plus affinée, dans la perspective qui fut fondamentalement la sienne, une pensée éducative critique, à visée émancipatoire et démocratique, à la recherche de l'autonomie (Freire, 2006). Comme le dit si bien sa seconde épouse, Ana Maria Araújo Freire (2006), «Paulo propoza [...] une éducation qui, tout en enseignant la lecture des mots, rendait possible la lecture du monde»⁴ (p.17). Ainsi témoigne une participante à une formation dispensée par Freire : «L'originalité du travail de Freire ne réside pas dans l'efficacité de sa méthode d'alphabétisation, mais, par-dessus tout, dans l'originalité de son contenu qui vise à développer notre conscience» (Gadotti, 1989, p.32 ; 2001a, p.82). C'est pourquoi, plutôt que de nous arrêter à «la» méthode que Freire a mise en œuvre dans le cadre de processus d'alphabétisation en éducation des adultes, notre lecture de l'œuvre de Freire, centrée sur la notion de situation, dépasse la perspective applicationniste pour faire ressortir finalités et les enjeux socio-éducatifs qui ont guidé son action éducative.

■ **L'opposition à l'idéologie néolibérale**

Face à une idéologie néolibérale dominante qui préconise une conception mercantile des systèmes scolaires partout dans le monde, au nom de l'efficacité et de l'efficience, de l'amélioration des chances de réussite par la compétition et la privatisation, mais dont les effets déshumanisants renvoient bien davantage à la sélection et à la marginalisation, sinon à l'exclusion sociale, compensées par une éducation de plus en plus thérapeutique⁵, mais aussi à une définition de l'être humain en termes de capital humain dans une logique de marché (Barrow, Didou-Aupetit & Mallea, 2003 ; Burbules et Torres, 2000 ; Carnoy, 1999), recourir aux idées éducatives de Freire peut servir à contrecarrer «la domestication conservatrice du processus éducatif scolaire qui établit une adéquation entre l'idéologie du marché libre et la démocratie» (Gadotti, 1989, p.106).

À travers son œuvre se dégage une prise de conscience de la nécessité d'une rupture avec la perspective libérale pour adopter une posture critique, culturelle et politique, d'engagement social à l'égard des opprimés, de rejet de toutes les formes d'oppression, violentes comme douces, soient-elles racistes, sexistes, culturelles, politiques, psychologiques, etc. Parce que l'école n'est aucunement un espace éducatif neutre, mais bien plutôt un lieu d'inculcation de manière de penser et d'agir sur et dans le monde (Freire, 1996b), Gerhardt (1993) note que «la pensée de Freire met maintenant l'accent sur les moyens de se libérer des mécanismes d'oppression intégrés à la structure sociale et qui sont au service des classes dominantes» (p.8), optant ainsi clairement pour la cause des «damnés de la terre», expression qu'il reprend à Fanon (1961) et, en retournant à Martí (2001), pour l'action des «pauvres de la terre» (p.19). Il développe cette nécessité d'adopter une posture rebelle face aux injustices sociales, «explosion de la juste colère» (Freire, 2006, p.92) et de la dépasser, comme il l'exprime tout particulièrement dans *Cartas a Cristina* (Freire, 1996a) afin d'adopter une position plus radicale et critique. Toute action éducative impose de réfléchir sur l'être humain, sur sa culture et sur les conditions dans lesquelles il vit.

■ **Notre point de départ : la perspective sociohistorique et culturelle**

Il existe un ensemble d'interprétations de la notion de situation rappelées dans la présentation de ce numéro thématique. Dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage, la situation – elle est ici spécifiquement scolaire – se caractérise par le fait qu'il y a en son sein du savoir provenant des disciplines scolaires. Et c'est ce savoir qui réunit les sujets, enseignants et élèves. La situation renvoie alors directement à la didactique de la discipline convoquée.

⁴ Le premier auteur ne peut oublier cette rencontre en décembre 2001 à Santiago du Chili avec cette femme d'une cinquantaine d'années, artisane indienne de la nation Mapuche, qui lui expliquait fièrement qu'elle venait d'apprendre à lire et que, dorénavant, elle était libre parce qu'elle comprenait ce qui se passait dans le monde. Elle avait brodé le mot *alfabetización* sur une tapisserie que le premier auteur lui acheta et qui se trouve maintenant dans son bureau.

⁵ Sur cette conception croissante de l'éducation thérapeutique, impossible à développer ici, nous renvoyons à la synthèse que nous en faisons (Lenoir, à paraître).

Toutefois, de notre point de vue, pour analyser les processus éducatifs il importe de retourner à la rénovation des systèmes scolaires au tournant du 19^e siècle dans les pays occidentaux. Ainsi que nous l'avons rappelé à quelques reprises (Lenoir, 2002), les fondements de cette rénovation par les États-nations démocratiques constitutive de la forme scolaire, la *skolè*, repose sur l'acquisition des savoirs dans une visée émancipatoire (l'instruction) et le développement d'une éducation citoyenne (la socialisation)⁶. Ce sont, d'une part, ces deux finalités qui animent notre appel à Freire pour définir et caractériser la notion de situation. D'autre part, nous considérons que le contexte social – idéologique, culturel, économique, politique, ethnique, etc.) est une autre donnée fondamentale et incontournable dont tout processus d'enseignement-apprentissage doit non seulement tenir compte, mais aussi intégrer étroitement à sa problématique.

En plus de la perspective sociohistorique, la dimension culturelle occupe une grande place dans la pensée de Freire. Il reprend à Marcuse (1970) la conception de la culture en tant qu'«un processus d'«humanisation»» (p. 312)⁷, ce qui le conduit à poser sur le plan éthique, tout comme Marcuse, «la question des relations entre les valeurs et les faits» (Freire, 1996a, p. 313 ; 1997b) pour saisir les rapports entre les fins culturelles retenues et la *praxis* sociale. Sa pensée se structure alors autour de concepts qui s'ancrent dans une perspective contextualisée, sociologique, anthropologique et culturelle, et qui fondent une pédagogie utopique, critique et radicale, éthique, de l'autonomie, de la conscientisation, dialogique, praxéologique, de la question.

La notion de culture, du point de vue anthropologique chez Freire (Shor, 1993), s'inspire également de Gramsci et du courant marxiste dialectico-historique qui font de la culture l'infrastructure (et non la superstructure), le fondement de la vie sociale. Elle se définit alors par «les actions des êtres humains en société et par leurs résultats, la manière avec laquelle le peuple interagit dans leurs communautés [...]. La culture est le langage et l'agir dans la vie quotidienne que les éducateurs progressistes doivent étudier anthropologiquement avant de pouvoir offrir un apprentissage critique effectif» (pp.30-31). Freire saisit la culture comme un lieu de conflits, de luttes et de contradictions. Moreira Santos (2002) cite Giroux (1997, p.153) qui dégage de son analyse du concept de culture chez Freire que «la culture est la représentation des expériences de vie, des artefacts matériels et des pratiques forgées au sein des relations inégales et dialectiques que les différents groupes établissent dans une société déterminée à un moment historique donné. La culture est une forme de production dont les processus sont intimement liés à la structuration des différentes formations sociales, marquées par le genre, la race et la classe sociale. C'est aussi une forme de production qui aide les êtres humains, par l'entremise du langage et d'autres ressources matérielles, à transformer la société» (p.327). McLaren (2003) définit la culture, du point de vue du courant de la pédagogie critique, dans le même sens : elle signifie «ces façons particulières dans lesquelles un groupe social vit et donne sens aux circonstances et aux conditions de vie données. [...] un ensemble de pratiques, d'idéologies et de valeurs à partir desquelles différents groupes donnent sens au monde» (p.74). La culture n'est pas seulement une manière de vivre, c'est une pratique sociale de base différenciée constitutive des rapports sociaux et, par là, des rapports de pouvoir qui s'expriment sur le plan des classes sociales, du genre, de la religion, des races, etc. Elle est bien le moteur et l'expression vivante, par là évolutive, du mode de penser et d'agir d'une société donnée.

⁶ Voir Lenoir (2002) et Lenoir et Tupin (à paraître). On ne peut toutefois ignorer l'existence d'une «troisième voie» en éducation (Dale, 2006 ; Lessard, 2006 ; Van Haecht, 2005) qui se développe et s'impose de plus en plus dans les sociétés occidentales, en symbiose avec l'idéologie néolibérale. Elle impose de poser différemment l'analyse des systèmes éducatifs en les contextualisant socialement au sein d'une logique économiciste bien différente des logiques antérieures. C'est la raison qui renforce la nécessité de prendre en compte le contexte social.

⁷ Freire (1974a) distingue l'humanisme authentique («vocation ontologique» de l'être humain engagé et en processus d'humanisation au sens hégélien de reconnaissance à la fois de sa singularité et de son universalité) de la conception humanitariste qu'il dénonce. Il s'agit de la conception égoïste et faussement généreuse qui repose sur le paternalisme des oppresseurs, sur une vision aliénante inculcatrice de valeurs et de normes qui ne font que maintenir l'oppression en donnant, à la limite, bonne conscience. L'humanitarisme est source de fausse conscience qui est un état d'esprit diffus, non dialectique et réifiant face à la réalité sociale et qui est soutenue par une idéologie qui la cristallise et la légitime (Gabel, 1962 ; Honneth, 2005).

2. La notion de situation chez Freire

Si le terme «situation» n'est finalement que relativement peu visible formellement dans ses publications, la notion n'en demeure pas moins centrale. Dans son dernier ouvrage publié un an avant sa mort, *Pédagogie de l'autonomie*, Freire (2006) témoigne de sa préoccupation éthique et politique en présentant une synthèse de sa conception d'une éducation à visée libératrice fondée sur un ensemble de principes traduits en 27 exigences d'enseignement regroupées sous trois ensembles : l'enseignement requiert obligatoirement un apprentissage, ne réside pas dans le transfert de la connaissance, relève d'une spécificité humaine. Or, le concept de situation s'y trouve en fait de manière très présente, mais en creux, pourrait-on dire, découlant directement de ses conceptions pédagogiques.

Le concept de situation est par ailleurs étroitement lié à quatre rapports dialectiques intimement interreliés qui sous-tendent sa pensée : opprimé-oppresseur, sujet formateur-sujet apprenant, sujet apprenant-objet de savoir et sujet apprenant-société, chacun étant médiatisé respectivement par le rapport de domination, la situation existentielle, le savoir scientifique en tant que posture épistémologique et le processus de conscientisation, ces processus médiateurs émancipateurs s'actualisant dans le dialogue et dans une perspective praxéologique (figure 1)⁸.

Freire fait appel au concept de situation en l'associant à cinq autres termes : la situation peut être gnoséologique (*situação gnoseológica*), ce dont nous ne traiterons pas ici⁹, existentielle (*situação existencial*), concrète (*situação concreta*), limite (*situação-limite*), clef (*situação chave*), problème (*situação-problema*), d'apprentissage (*situação de aprendizagem*). L'importance du concept est directement liée à la dimension sociale (culturelle, politique, économique, etc.), au «milieu» dans lequel vivent et interagissent les êtres humains et qui les détermine fortement dans leurs pensées et dans leurs actions : «Les hommes, étant des êtres en situation, se trouvent enracinés dans un contexte spatio-temporel qui les marque et qui est aussi marqué par eux. Ils ont tendance à réfléchir sur leur propre existence en situation dans la mesure où, défiés par elle, ils agissent sur elle» (Freire, 1974a, p.97).

■ La situation existentielle, concrète

Au cœur de sa conception se trouve le concept de situation existentielle, nœud focal et essentiel à la mise en œuvre de la *concientização*, c'est-à-dire d'une démarche de conscientisation au fondement de l'action éducative chez Freire. La *concientização*, c'est-à-dire littéralement «prendre conscience» et non «rendre conscient», relève d'une démarche du sujet lui-même inséré dans des rapports sociaux. Alors que Berger (1974) interprète de manière erronée la pensée de Freire en la définissant comme un état chez l'être humain qui relève d'une action extérieure, Freire conçoit ce processus en faisant appel à la dialectique hégélienne. Le processus de conscientisation, à la fois source et mouvement de libération, est conçu comme une prise en charge par le sujet apprenant, comme un cheminement progressif qu'il réalise et qui passe de la vision magique à la perception spontanée et naïve de la situation de vie et à la conscience critique et engagée. Celle-ci requiert donc de sa part, pour émerger et se développer, sa participation à une pratique sociale (Freire & Macedo, 2003). Il permet aux êtres humains de mieux comprendre la réalité socioculturelle qui détermine leur existence et leur fournit, par le biais de la *praxis*, la capacité de transformer cette réalité. En recourant au terme *concientização*, Freire met en évidence la dimension processuelle d'un rapport qui établit «dans tout fait de conscience l'existence d'un sujet connaissant et d'un objet sur lequel porte la connaissance» (Goldmann, 1970, p.122).

⁸ Freire (1972) est on ne peut plus clair quant au processus d'émancipation : «Nadie libera a nadie, nadie se libera solo ; los hombres se liberan en comunión, mediatizados por el mundo» (p.54).

⁹ Quand Freire recourt à l'expression « situation gnoséologique », il se réfère à la finalité de la connaissance. L'éducation est une situation gnoséologique parce qu'elle renvoie «à une théorie de la connaissance qui peut être comprise comme un champ d'étude de la philosophie qui se questionne sur la possibilité et la validité de la connaissance, de ses processus et de ses finalités» (Gadotti, 2001a, p.731).

Figure 1 - Les processus médiateurs de la démarche praxéologique émancipatrice fondée sur le dialogue

Par « situation existentielle » Freire entend en conséquence au préalable le résultat du recueil par le formateur des connaissances populaires, des expériences de vie, des situations et des conditions matérielles qui conditionnent le quotidien de la communauté concernée, des situations concrètes d'oppression vécues, qui sont caractéristiques des sujets apprenants et qu'ils perçoivent à travers le rapport dialogique établi avec l'éducateur.

La situation existentielle se réfère à la culture que pratiquent les sujets dans leur vie de tous les jours. Il s'agit d'une situation concrète en ce qu'elle émerge de la pratique, qu'elle est vécue, qu'elle s'inscrit dans un contexte social spatiotemporellement déterminé, un milieu de vie. Elle constitue l'objet médiateur premier dans le processus de conscientisation : «C'est – précise Freire (1974a) – à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l'ensemble des aspirations du peuple que nous pouvons organiser un programme d'éducation ou d'action politique» (p.81). La pédagogie de Freire a ainsi un point de départ incontournable : les expériences de la vie quotidienne et les connaissances ingénues ou, dit autrement, les représentations de sens commun (Freire, 2005a). L'éducation dialogique qu'il met en avant commence avec les faits du contexte concret de la vie, identifiés conjointement avec les sujets apprenants. C'est pourquoi Freire considère que l'analyse de l'univers linguistique constitue le

point de départ essentiel à plusieurs titres, car elle assure la «lecture du monde». Il ne faut «jamais sous-estimer ou nier les connaissances issues de l'expérience de vie avec lesquelles les sujets apprenants arrivent à l'école ou au centre d'éducation informelle» (Freire, 2005b, p.80). Et Freire d'ajouter : «sous-estimer la sagesse qui découle nécessairement de l'expérience socioculturelle est à la fois une erreur scientifique et l'expression non équivoque de la présence d'une idéologie élitiste» (p.81).

La notion de situation existentielle est fondamentale chez Freire, car elle ancre le processus éducatif dans les représentations de sens commun. Freire met bien en évidence que l'agir humain repose avant tout sur le sens commun qui est à la fois connaissance pratique et connaissance intersubjective. Bourdieu (1980, 1987) souligne l'existence d'une «logique pratique» qui renvoie à l'univers de sens commun et au souci de connaissance immédiate. Il s'agit de la cognition engagée dans l'action qui «vise à la certitude d'agir et à l'efficacité pratique. Son idéal régulateur est la vérité pratique» (Gueorguieva, 2004, p.14). Répétons cette phrase bien connue de Bourdieu (1987) : «Les agents tombent en quelque sorte sur la pratique qui est la leur plutôt qu'ils ne la choisissent dans un libre projet ou qu'ils n'y sont poussés par une contrainte mécanique» (p.127).

C'est bien la conception que véhicule la notion de situation existentielle chez Freire. Elle constitue un mode de construction et d'appréhension du réel humain et social qui se vit dans le sens commun, le sens pratique de la quotidienneté. Et cette appréhension s'inscrit dans l'immédiateté des rapports sociaux en contexte. Toutefois, Freire insiste, différemment de Bourdieu qui fait appel au concept d'*habitus*, sur l'existence d'un rapport de pouvoir qui est à la source d'une soumission à travers la situation existentielle. Il rejoint de la sorte la lecture de la sociologie critique portée tant par Honneth (2007) que par Fischbach (1999) et Renault (2004) qui relèvent les biais de la justice sociale définie normativement par les dominants et qui, au nom d'une vie juste, ignore les finalités de la réalisation des êtres humains qui s'expriment à travers la recherche d'une vie bonne.

En outre, la conception émancipatoire du processus éducatif en tant que constitutif de la dimension humaine de tout être humain conduit Freire à saisir les rapports sociaux en tant que des rapports conflictuels, en tension, une lutte pour la reconnaissance. Fischbach (1999) ne dit pas autrement : «l'attente de reconnaissance ne suppose pas, pour être satisfaite, un espace social pacifié auquel ceux qui luttent pour la reconnaissance demanderait [sic] en quelque sorte leur réintégration, au contraire : la lutte pour la reconnaissance rend justement manifeste le fait que l'ordre social est un ordre divisé entre dominants et dominés» (p.121). Ainsi, les représentations sociales et l'agir de sens commun qui guident sa vie quotidienne ancrent l'être humain dans une appréhension de la réalité vécue qui le confronte à ses attentes de reconnaissance, que soutient sa «conscience réelle», et est à la source de situations limites.

■ **La situation limite**

Santos Gómez (s.d.) signale que Freire emprunte à Jaspers (1958) le concept de situation limite. Celui-ci la définit comme une situation d'origine opaque à laquelle l'être humain est confronté, comme la mort, la souffrance, la lutte ou la culpabilité, et face à laquelle il demeure dépourvu, car il ne peut ni l'expliquer scientifiquement, ni en connaître la raison d'être. Et il lui est impossible d'y échapper, ni de la changer. Ou bien, dès lors, l'être humain ferme les yeux devant elle pour tenter de l'ignorer, de la nier, ou bien il garde les yeux ouverts et y fait face en affirmant son existence humaine. Mais il est une troisième voie des plus fréquentes qui consiste à faire appel à une quelconque force extérieure pour légitimer une fatalité, un *fatum* inéluctable, ou à une volonté transcendante (Dieu le veut ; c'est écrit ; les esprits ; l'horoscope ; «on est né pour un petit pain» ; etc.).

De son côté, Freire accorde un sens différent à la notion de situation limite. Il fait appel à cette notion pour caractériser les obstacles, les barrières que les êtres humains rencontrent dans leur vie personnelle et sociale et qu'ils ne pensent pas pouvoir surmonter, ou qu'ils ne souhaitent pas

surmonter ou, encore, qu'ils considèrent qu'il faut franchir et vaincre (Araújo Freire, 2005). Ces situations limites se présentent fréquemment comme des nécessités, des impératifs historiques, souvent ressentis comme des injustices, face auxquels on ne peut que s'incliner. Ce sont des situations clefs sur le plan de leur signification et des défis qu'elles requièrent. L'identification de telles situations limites deviennent des moteurs du processus de conscientisation, des clefs en ce qu'elles ouvrent la porte à la démarche critique d'analyse des enjeux, des difficultés, des embûches, des entraves, etc., qui sont alors saisis en tant que problèmes devant être traités.

Freire (1974a) fait appel à Goldmann (1966) qui distingue entre conscience réelle et conscience possible¹⁰ («conscience maximum potentielle» dans la traduction de Freire en français) : «La conscience réelle est le résultat des multiples obstacles et déviations que les différents facteurs de la réalité empirique opposent et font subir à la réalisation de cette conscience possible» (pp.124-125). La conscience réelle, conscience de fait indique Goldmann (1970), exprime la lecture pratique (qui lui convient, souvent parce que légitimante) d'un groupe social de sa situation de vie, de ses composantes, de ses enjeux, et renvoie par là aux situations existentielles.

C'est la raison pour laquelle Freire dit qu'il ne suffit pas de tenir compte des situations limites en tant que réalités objectives, mais qu'il faut, tel est l'un des aspects essentiels de sa pédagogie, en dégager leur genèse¹¹ et chercher à comprendre comment les êtres humains conçoivent ces situations limites. Il faut chercher à savoir quels sont les changements susceptibles de se produire dans la conscience réelle, tant sur le plan individuel que collectif (Goldmann, 1971), ce qui implique la nécessité de discerner chez l'être humain les catégories et leurs caractéristiques «qui structurent sa conscience, dans quelles mesures ces catégories sont liées à son existence, quelles sont les limites du champ de conscience qu'elles engendrent et enfin quelles sont les informations situées au-delà de ces limites et qui ne peuvent plus être reçues sans transformation sociale fondamentale» (p.14). Ce travail d'analyse débouche sur l'identification « d'inédits possibles » (Freire, 1974a), non perceptibles de la part de la conscience réelle seule.

Or, comme le mentionne Goldmann (1966), «la conscience possible est une vision du monde» (p.117). Il s'agit, pour lui, du «champ à l'intérieur duquel ces connaissances et ces réponses peuvent varier sans qu'il y ait modification essentielle des structures et des processus existants» (Goldmann, 1978, p.35). Alors qu'il fait appel à ce concept dans une perspective de recherche sociologique, il nous semble que Freire modifie légèrement le sens que Goldmann octroyait à ce concept en distinguant entre conscience effective et conscience maximale possible qu'il définit comme «le maximum de connaissance adéquate à la réalité que peuvent comporter les processus et les structures, maximum qui nous paraît être un instrument conceptuel de tout premier ordre pour la compréhension de la réalité» (p.35). En concevant la conscience possible comme la lecture potentielle (utopique au sens avancé par Freire) de la compréhension d'un dépassement de la situation limite considérée par le recours à des solutions pratiques inconnues à découvrir (des «inédits possibles»), Freire donne à ce concept une perspective politique essentiellement projective, de libération et chargée de potentialités de transformation sociale. Tel sera alors, dans le cheminement de la conscience naïve à la conscience critique, la fonction essentielle que devra tenir le formateur. Par le biais de l'analyse et du dialogue, il importera de dégager «le maximum de conscience possible sur le plan de la pensée et de l'action dans une structure sociale donnée» (p.125), de manière à pouvoir identifier le cheminement cognitif et social potentiel¹².

¹⁰ Ailleurs, Goldmann (1971) indique qu'il a emprunté ce concept à la documentation marxiste allemande où il est question de *zugerechte bewusstsein*.

¹¹ Nous notons ici la parenté de pensée entre Freire, Goldmann et Bourdieu (et plus largement la pensée dialectique) dont les conceptions sociologiques relèvent du structuralisme génétique. Voir par exemple Ansart (1990) et Bourdieu lui-même à ce propos (1987) : «j'essaie d'élaborer un structuralisme génétique : l'analyse des structures objectives – celles des différents champs – est inséparable de l'analyse de la genèse au sein des individus biologiques des structures mentales qui sont pour une part le produit de l'incorporation des structures sociales et de l'analyse de la genèse de ces structures sociales elles-mêmes» (p.24).

¹² Il nous semble trouver dans la notion de « maximum de conscience possible » avancé par Goldmann (1966) l'équivalent du point de vue sociologique de la notion psychologique de « zone proximale de développement » chez Vygotsky (1987).

Sur le plan scolaire, l'analphabétisme, porteur d'oppression, de soumission et d'exclusion sociales, est l'exemple type d'une situation limite existentielle. Les sentiments d'exclusion, de rejet, de mépris, de violence physique ou psychologique sont d'autres exemples, de même que la condition d'immigrant, de fille, de pauvreté, ou la timidité, la chétivité comme l'obésité, la différence d'orientation sexuelle, etc., peuvent aussi l'exprimer. Mais il est permis de concevoir que les objets d'apprentissage puissent se concevoir dans le cadre scolaire comme des situations limites s'ils ne sont pas porteurs de sens surtout pour le sujet apprenant (la perspective psychologique), mais aussi pour le social (la perspective sociologique) et le savoir (la perspective épistémologique), si les sujets apprenants ne peuvent entrer dans la logique de la forme scolaire.

■ **La situation-problème**

Les situations existentielles retenues comme des situations limites (des situations clefs) doivent être problématisées. Une situation devient problème quand elle découle de la réalité existentielle de la vie des êtres humains et qu'elle a été identifiée, posée, construite et codifiée en thèmes et mots générateurs. Elle est problématisée en ce sens qu'elle a été traitée et préparée pour faire l'objet d'une discussion qui conduira à en débattre, à la dépasser.

Quand nous analysons les différentes présentations que Freire fait de la démarche de conscientisation qu'il propose, qu'il a expérimentée, adaptée aux différents milieux d'application et modifiée avec le temps, nous sommes conduits à constater qu'il recourt à ce qui caractérise une démarche d'apprentissage à caractère scientifique. Cette démarche, fondamentalement dialogique et critique, de coparticipation et de coconstruction au sein de cercles de culture, repose – sans entrer dans ses différentes étapes qui sont adaptatives – sur une analyse diagnostique de l'univers linguistique des sujets apprenants, ce qui requiert la prise en compte de son ancrage dans leur culture et dans leur pratique quotidienne. C'est à partir de cette analyse de «l'univers thématique du peuple» (Freire, 1974a, p.82) que peut être ensuite problématisé le processus de formation par l'identification des thèmes et de mots générateurs, partagés parce que relevant d'une vision du monde, utilisés dans le langage quotidien et porteurs de sens puissant pour leurs utilisateurs. Ils sont générateurs parce qu'ils permettent, par l'intérêt qu'ils suscitent, la discussion, la réflexion et la production d'un projet d'étude. La situation considérée doit se centrer «sur l'expérience existentielle des éduqués et non des éducateurs» (Freire & Macedo, 1989, p.56). C'est sur cette base que peuvent être identifiés les mots générateurs (Freire, 1971). Ainsi, Freire et Macedo (1989) insistent sur le fait que la lecture des mots ne se sépare pas de la lecture du monde, de sa réalité. Ils précisent : «Mémoriser mécaniquement la description d'un objet ne signifie pas connaître cet objet. C'est la raison pour laquelle lire un texte comme la pure description d'un objet (comme une règle de syntaxe) et avec l'intention de mémoriser cette description ne constitue pas une lecture réelle et ne génère pas des connaissances sur cet objet auquel se référait le texte» (p.54).

Les thèmes et les mots générateurs sont problématisés par les formateurs à travers le dialogue critique avec les sujets apprenants. Ils deviennent des situations-problèmes dans le sens de situations problématisantes, en cours de problématisation. L'angle d'approche adopté par Freire renvoie, non pas d'abord à la résolution du problème, mais à la qualité du problème, à la façon dont il est posé pour mettre en évidence à la fois qu'il résulte d'une difficulté (sa face négative) et qu'il suscite une mise en projet (la face positive). Fabre (1999, 2000) retient trois contextes d'émergence d'un problème : une ignorance identifiée, un fait contredisant une attente et une confusion entre des faits observés. À la suite de Andler (1987) qui remarque qu'on élucide beaucoup plus qu'on ne résout en sciences humaines et sociales, c'est-à-dire que «l'essentiel du travail consiste à trouver une manière pertinente de représenter les choses, et [que] l'agencement des éléments de la représentation en vue d'une conclusion souhaitée n'est souvent qu'une étape subsidiaire» (p.139), Fabre relève qu'il serait beaucoup plus pertinent de parler de traitement et non de résolution de problèmes et que ce traitement requiert prioritairement de bien poser et construire le problème, car il n'est pas de problème *in se*, mais seulement par rapport à un sujet et à un contexte situationnel. Tout comme pour Freire, ce qui est au cœur d'une situation-problème, c'est donc le processus de production du problème par le

sujet ou, dit autrement, le sens attribué à la situation par le sujet apprenant à travers ses capacités à poser et à construire le problème.

De plus, dans le même sens que Freire, Fabre (1999, 2000) conçoit que la problématisation, en tant qu'attribution de sens, repose sur trois dimensions : le caractère propositionnel du savoir, ou sa compréhensibilité en tant que rapport aux concepts (la perspective épistémologique) ; la référence de l'objet de savoir, ou le rapport au monde qu'il permet, plutôt que le seul renvoi à un quelconque savoir scolaire (la perspective sociologique) ; la manifestation de l'objet de savoir, ou le rapport au sujet qui s'interroge (la perspective psychologique) et qui renvoie à la fonctionnalité du savoir. Dans cette optique, une situation-problème doit être fondée sur un questionnement incessant (Freire & Faundez, 1989), doit impliquer le recours à un processus de conceptualisation, un ancrage dans la vie sociale et faire sens aux élèves.

Mais si, sur plusieurs aspects la conception de la situation-problème chez Freire se rapproche de celle avancée par Fabre, elle s'en distingue assurément de façon significative sur le plan pédagogicodidactique. En effet, la situation-problème n'est pas saisie en faisant appel à la *mimesis* rousseauiste que décrit Fabre (2005) où le processus éducatif s'appuie sur la ruse, sur le « piège à apprendre » ainsi que procède le précepteur à l'égard d'Émile (Rousseau, 1967). Elle est bien vue comme un processus de problématisation requérant la recherche de sens, mais ce processus n'est pas conçu comme une énigme chez Freire. Il est bien plutôt une articulation de mots identifiés comme déjà porteurs de sens sur le plan existentiel, dans la vie quotidienne, de mots qui sont source de difficultés, de tensions, de contradictions, de mal-être. Freire est plus proche de Dewey (1997) sur ce point ; celui-ci conçoit le problème sur le plan social, ancré dans le milieu de vie de l'enfant (Dewey, 1964), l'émanation du sujet lui-même en conflit avec ce milieu, et non d'abord comme un produit psychologique. Freire rejoint aussi le concept d'intérêt émancipatoire d'Habermas (1973, 1976) qui commande le passage par la connaissance critique comme processus médiateur entre la pratique vécue et son appréhension conceptuelle, «entre l'*a priori* de l'expérience et l'*a priori* de l'argumentation» (Habermas, 1976, p.356). Dit autrement, l'intérêt de connaissance émancipatoire «assure le lien du savoir théorique avec une pratique vécue, c'est-à-dire avec un « domaine d'objet » qui naît seulement dans les conditions d'une communication systématiquement déformée et d'une répression en apparence légitimée» (p.359).

■ La situation d'apprentissage

Le travail de codification (ou de thématization qui inclut l'identification des savoirs à caractère scientifique requis) en tant que représentation de la situation existentielle problématisée conduit les participants à « émerger » comme créateurs conscients de leur propre culture. La situation problématisée qui découle de ce travail est décodée au sein du cercle de culture, avec la médiation du formateur, afin de pouvoir entreprendre un processus de construction de la réalité et, avec l'appui de la « curiosité épistémologique » (le recours à des savoirs scientifiques), de devenir des sujets détenant une conscience critique de leur propre destinée. Le partage de la « lecture » du monde peut alors conduire à la reconstruction de ce monde lu. La démarche suit ainsi, appréhendée dans sa généralité, les phases de diagnostic, de planification, d'actualisation et d'évaluation de l'action. Ce qui démarque ici Freire d'une démarche à caractère scientifique classique, c'est, à côté toujours des visées d'humanisation de l'être humain vivant dans le monde et avec le monde qui animent sa pédagogie, l'ancrage de la démarche praxéologique dans les dimensions culturelles et quotidiennes.

Parce qu'une éducation libératrice se construit comme un acte de savoir, de prise de distance par rapport à l'immédiateté des expériences concrètes quotidiennes, du contexte culturel et des représentations émanant de la conscience naïve, la démarche intersubjective, dialogique, est conçue comme un processus de production de savoir visant la transformation de la réalité, en lien toutefois avec la situation existentielle et les besoins ressentis des sujets apprenants. La situation problématisée s'inscrit alors dans un processus méthodologiquement établi d'enseignement-apprentissage, de décodage, de discussion, de questionnement, de recherche, de réflexion, de construction du savoir assumés avec la participation du formateur en tant que

médiateur externe (Lenoir, 1993, 1996). Elle devient situation d'apprentissage. Mais cette situation d'apprentissage, dont l'origine est socio-anthropologique et qui est conçue dans une perspective didactique, n'a de sens chez Freire, que si le savoir construit est inscrit dans une perspective éthico-politique, à visée émancipatrice.

Bartolomé (2003) se réfère à Freire (1987) pour rappeler que celui-ci, s'il considérait indispensable la connaissance des savoirs à enseigner et les compétences didactiques, considérait ces savoirs insuffisants. Il soulignait la nécessité pour les enseignants de détenir une conception politique et éthique claire permettant d'adapter leurs pratiques à la diversité culturelle et aux différents milieux sociaux, mais aussi d'avoir développé des dispositions humaines et sociales positives, telles que la tolérance, le respect d'autrui, la compréhension, la générosité, l'ouverture d'esprit, la confiance, etc.

La démarche de conscientisation, qui requiert un travail dialectique s'appuyant sur une situation existentielle qui est modifiée à travers un processus d'analyse intersubjectif, repose sur deux phases principales¹³. La première phase est celle de ce que Freire appelle la conscience transitive. Celle-ci émerge quand les êtres humains abandonnent leur conscience réelle, magique (intransitive, qui pourrait aussi être qualifiée de conscience réifiée) et perçoivent les rapports de domination existants au sein d'une situation existentielle, les thèmes et les arguments idéologiques qui les supportent et les légitiment. Cette transitivité naïve, ingénue, élémentaire, immergée dans l'immédiateté de la vie s'appuie sur des lectures de sens commun, émotives, généralisantes et simplificatrices des problèmes en jeu, mais sans les saisir dans leurs dimensions sociales structurelles. Elle se traduit plus par la polémique, la frustration, etc., que par le dialogue. Le passage à la conscience maximale possible, conscience critique, la seconde phase, que Freire dissocie nettement de la conscience fanatisée et sectaire, implique l'intervention médiatrice du formateur et de la pédagogie critique que celui-ci met en œuvre. Elle conduit à la problématisation de la situation existentielle, à son analyse, à l'identification de raisons ou de facteurs interprétatifs de la situation analysée et d'actions potentielles à entreprendre pour résoudre le problème social.

Le passage à la conscience critique, qui permet «de parvenir à une compréhension rigoureuse de la réalité» (Pereira Pinto, 2002, p.70, citant Freire & Shor, 1992, p.131) requiert une démarche dialectique qui puisse mettre à nu cette perspective ingénue, la rejeter et faire ressortir les contradictions, les tensions, les enjeux sous-jacents à partir de la «curiosité épistémologique» faisant appel à des savoirs scientifiques. Elle est à la base d'une démarche émancipatoire. Freire reprend ici la distinction hégélienne classique entre conscience – ce que Hegel (1941) appelle la « certitude sensible » – et conscience-de-soi qui implique le « risque » de la part de l'être humain ou, dit autrement, le rapport à autrui et l'engagement social, l'action transformatrice. Gadotti (2001b) cite Freire qui écrivait que «l'éducateur ou le peuple se conscientise à travers le mouvement dialectique qui s'établit, dans le processus de lutte libératoire, entre la réflexion critique sur l'action antérieure et l'action future» (p.717). Freire (2005b, 2006) reprend cette idée hégélienne pour rappeler les risques et les dangers auxquels sont exposés les êtres humains qui entrent dans un processus de libération et d'émancipation face aux modèles autoritaires et discriminatoires qui émanent de la famille, de l'école, de la religion, des partis politiques et des médias de communication.

3. Freire, Bourdieu, Vygotsky, Brousseau et Vergnaud : rapprochements et oppositions

D'une part, l'analyse que nous avons menée pour éclairer le concept de situation chez Freire nous conduit à identifier des liens nombreux avec le structuralisme génétique de Bourdieu. La question de la division des classes, définies moins selon le

dogme marxiste socio-économique et que d'un point de vue symbolique (l'oppression n'est pas uniquement économique et politique chez Freire, mais elle est aussi fortement culturelle, par là

¹³ En plus des consciences ingénue et critique, Freire dégage des étapes intermédiaires dans le processus de conscientisation : semi-intransitive, transitive-ingénue, transitive-critique (Freire, 1971, 1974b).

symbolique), le refus des dérives épistémologiques subjectivistes et objectivistes, le souci de concevoir une épistémologie qui prenne en compte – et les respecte – les connaissances usuelles, de sens commun, et qui constitue l'un des fondements d'une démarche éducative qui doit toutefois dépasser la « pratique pratique » (Bourdieu (1980) pour conceptualiser la réalité et rompre ainsi avec les interprétations réifiées, mais dont il faut comprendre la genèse pour assurer une intervention adéquate, tous ces aspects témoignent d'une communauté de pensée entre cet auteur. Ainsi que le relève Gillet (1987), «énoncer sa pratique dans le discours de la connaissance commune, c'est la banaliser et se rendre incapable d'en déduire autre chose que des énoncés de la connaissance commune ; ainsi se boucle le cercle de la routine. Élaborer la théorie de sa pratique implique une rupture épistémologique, c'est le prix de la connaissance vraie ; c'est le prix aussi de son efficacité, car deux intentions ici se croisent : l'intention de faire « oeuvre savante » et l'intention de faire "œuvre efficace"» (p.34).

D'autre part, il existe une parenté étroite entre l'ancrage culturel des pratiques sociales dans des situations existentielles chez Freire et sa prise en compte des thèmes générateurs, et la perspective socio-historico-culturelle de Vygotsky (1987) qui établit un lien entre les concepts quotidiens (les *everyday concepts*) et les processus de conceptualisation scientifique. Chez l'un et l'autre, ils adoptent comme point de départ les pratiques culturelles de base, celles de la quotidienneté. Mais, comme le souligne Vygotsky (*ibid.*), il importe de considérer «le fait que les concepts scientifiques et quotidiens ont des relations différentes à l'objet ou à l'action qui est représentée en pensée» (p.180). D'où la nécessité, autant pour Vygotsky que pour Freire, de la médiation du langage. De notre point de vue, la source de cette convergence de pensée est à trouver dans la théorie marxiste où «l'essence de tout phénomène ne peut être appréhendé qu'à travers l'étude de ses origines et de son développement» (Blanck, 1990, p.46). Sur ce point, Vygotsky est en tout cas explicite en s'appuyant sur les travaux de Marx pour souligner «que la distinction entre les concepts spontanés et non spontanés chez l'enfant coïncide logiquement avec la distinction entre concepts empiriques et scientifiques» (p.193). D'autres points de convergence paraissent également chez ces deux auteurs : d'une part, la centralité des rapports intersubjectifs, d'autre part, la place de l'action dans un contexte social et spatiotemporel, ce qui lie également Vygotsky, et par là Freire, à Bourdieu (Wertsch, 1995).

Par ailleurs, le concept de situation, existentielle, concrète, limite, ne peut guère être rapproché de la manière dont Brousseau s'en saisit. Chez Freire, il s'inscrit dans une perspective sociologique, anthropologique et politique, et non dans une perspective didactique comme chez Brousseau. En effet, celui-ci (Brousseau 1972) définit une situation didactique¹⁴ comme «un certain agencement d'objets (ou de personnes) ayant entre eux certaines relations» (p.57) et il précise par la suite (1986) qu'elle se caractérise par un problème choisi par l'enseignant, ce dernier étant engagé «dans un jeu avec le système des interactions de l'élève avec les problèmes qu'il lui pose» (p.50). Si, chez Brousseau comme chez Freire, la situation se construit, c'est en tant que situation problématisée/problématisante chez Freire où la situation existentielle est première et fondamentale. En fait, à côté d'un point de départ différent, didactique chez Brousseau, social chez Freire, les visées diffèrent, même si, au fond, elles ciblent toutes deux des apprentissages. Mais, si chez Brousseau ces apprentissages poursuivis sont de l'ordre exclusif des savoirs, chez Freire les savoirs requis ne constituent que des outils épistémologiques pour analyser les situations existentielles dans une perspective émancipatoire. Pour l'un le savoir est avant tout une fin, pour l'autre un moyen. On pourrait presque avancer qu'il s'agit chez Freire de compétences sociales, lesquelles requièrent, au risque d'insister, la mobilisation de savoirs. De plus, les modes opératoires, méthodologiques, procèdent de logiques distinctes, celle de la leçon, d'un processus préconstruit de l'extérieur par le formateur, de l'autre, celle d'un dialogue de coconstruction fondé sur des situations de vie problématisées et problématisantes.

¹⁴ Brousseau (1986) distingue entre situation didactique, spécifiquement conçue et organisée avec une visée d'apprentissage, situation non didactique émanant de la vie quotidienne et professionnelle et impliquant un problème à résoudre, et situation a-didactique qui établit le lien entre les deux autres dans un contexte d'enseignement-apprentissage et impliquant un dispositif d'enseignement. Cette dernière soulève le problème crucial, dans un processus de formation à l'enseignement, de l'isomorphisme ou de l'homomorphisme (selon les conceptions en débat) pour assurer la préservation du sens des situations et des activités et pour éviter la réification des savoirs, mais aussi, entre autres, la préservation du rapport aux pratiques sociales de référence qui sont au cœur des préoccupations freireiennes.

Là où les deux conceptions se rejoignent sans doute quelque peu, c'est, ainsi que le montre Pastré (2008), lorsque l'apprentissage se réalise par construction d'un milieu, lequel s'inscrit dans l'approche socioconstructiviste, mais d'un milieu qui n'est pas chez Freire artificiel comme il l'est chez Brousseau, «le produit d'une construction à visée didactique» (Pastré, p.70). Dans ce sens, à suivre Pastré (*ibid.*), Freire se rapprocherait davantage de Vergnaud pour qui la situation est un donné. Là où Freire et Vergnaud se rejoindraient, de notre point de vue, c'est lorsque Vergnaud (1992), s'appuyant sur la théorie piagétienne qu'il réinterprète, rappelle que la conceptualisation se réalise dans l'action, que «la forme opératoire [...] est génétiquement première [par rapport à la forme discursive et prédicative du savoir] et [...] c'est elle qui permet de comprendre comment l'action est organisée et comment se construisent les compétences» (Pastré, 2002, p.11). Là où elles diffèrent, c'est dans la prééminence accordée au social, ce que le constructionisme social, qui fraye avec la pédagogie critique, a bien reconnu chez Freire en y faisant référence à plusieurs reprises. Gergen (2001) signale à ce propos que «le constructionisme social soutient les arguments de Freire» (p.318).

Bref, la conception de la notion de situation paraît se situer en amont chez Freire, d'abord et avant tout dans le social. Elle reste en quelque sorte à la porte du didactique. Dans une perspective d'éducation conscientisante, émancipatrice, d'humanisation, Freire met cependant en avant l'importance fondamentale de l'acte cognitif du sujet, d'une *praxis* qui requiert une approche dialogique et critique du réel, ce qui impose la problématisation d'une question de recherche liée à une intentionnalité, à une situation existentielle problématique. Il insiste dès lors bien davantage sur l'importance de la construction de la situation-problème, bien moins sur sa résolution, car, dans sa perspective, cette résolution repose sur l'action sociale à partir de la compréhension de la situation. Bref, la résolution se réalise dans l'agit social, en dehors de l'institution scolaire.

La lecture que nous faisons de l'œuvre pédagogique de Freire, tournée vers une politique de la culture, une critique démocratique des rapports sociaux inégalitaires et une visée d'humanisation nous conduit à considérer que le traitement méthodologique qu'il apporte est lui aussi, mais non exclusivement, sociologique, alors que Vergnaud se situe sur le plan psychologique des processus d'apprentissage et Brousseau sur le plan didactique.

Conclusion

Il n'est pas possible de comprendre le concept de situation chez Freire sans le replacer dans le contexte de la pensée de son auteur, sinon au risque de le réduire à un ensemble de procédures et de techniques d'apprentissage. Telle n'a jamais été la visée praxéologique de Freire. Celui-ci présente une pédagogie critique qui vise la transformation sociale, pour tous les êtres humains, dominés comme dominants, des rapports sociaux, incluant au premier chef les processus d'enseignement-apprentissage, et qui s'appuie sur un ensemble de paramètres qui reposent sur la dialectique à la fois comme philosophie, comme axiologie et comme praxéologie. Il s'agit bien d'une éducation politique, au sens premier, celui du développement de la responsabilité citoyenne et de l'engagement social vis-à-vis de la cité, de la πόλις, c'est-à-dire de la communauté humaine.

Si nous synthétisons en quelques mots la conception de Freire, conception évolutive par ailleurs, il est tout à fait intéressant de relever que Freire adopte une approche éducative qui place la situation au cœur d'un processus d'apprentissage de type émancipatoire qui se fonde sur la démarche à caractère scientifique, suivant en cela la perspective développée par Freitag (1986) et à laquelle nous recourons (Lenoir (2009). Il est en effet aisé de constater que cette démarche fait appel à une interaction dialectique entre les fonctions empirique (appel au terrain), opératoire (l'agir transformationnel) et théorique (le recours aux savoirs) qui caractérise la méthode scientifique, c'est-à-dire tout processus d'objectivation scientifique. Toutefois, parce que cette définition classique, trop restrictive, ne peut plus suffire, Freire intègre à sa démarche les deux

autres fonctions identifiées par Freitag, fonctions qui permettent de fournir la signification de l'action. La fonction expressive-normative ou fonction de valeur impose de tenir compte des orientations (valeurs, idéologies, etc.) qui caractérisent la dynamique sociale. Elle «correspond à la dimension culturelle au niveau social, en plus d'exprimer un certain rapport au monde socialement structuré. Elle inscrit ainsi au départ le processus d'objectivation dans le réel et elle projette les limites de l'instrument opératoire sur le réel exploré» (Lenoir, 1993, p.57). Pour sa part, la fonction de sens ancre cette action dans le social historique, dans le processus d'objectivation sociohistorique et renvoie par là à une *praxis* socialement, historiquement et spatialement déterminée. Si la signification a une source, la valeur, la fonction de sens vient relocaliser concrètement cette source, la rendre dynamique en la replaçant dans sa genèse. Elle vient resituer dans la perspective sociohistorique le processus d'objectivation scientifique et son ancrage, sa signification dans la réalité sociale.

Par la prise en compte des contextes externe et interne inséparable de la situation et qui l'ancre dans la réalité politique et culturelle et dans une perspective diachronique sociohistorique, par la centration sur l'être humains sujet et auteur de sa lecture du monde et de son agir social, par l'insistance sur la conceptualisation bien plus que sur la résolution de problèmes, par le recours à une conception constructionniste de l'apprentissage en réaction à une psychologisation de toutes les facettes de la vie qui désengagent les responsabilités sociales, Freire appréhende bien la notion de situation dans une perspective socio-anthropologique, politique et culturelle et adopte bien également une approche à caractère scientifique qui se distingue par la posture éthico-politique du formateur. Celui-ci s'appuie sur l'expérience vécue (la situation existentielle), non pour s'y complaire, mais pour s'en servir comme levier et processus de rupture avec le sens commun, en vue du développement de la conscience sociale alimentée par des savoirs praxiques. Freire évite ainsi deux dérives contemporaines sur le plan scientifique. D'une part, le réalisme naïf de l'objectivation culturelle (les discours de sens commun) et le réalisme théologico-spéculatif et les différentes formes du dogmatisme théorico-spéculatif (les discours dogmatiques) valorisent en le surdéterminant le moment théorique qu'ils associent à la pratique et à son sens immédiat, et minimisent en les sous-déterminant les deux autres moments du processus d'objectivation qui pourraient ébranler les certitudes théoriques. D'autre part, il rejette les modèles liant les moments théorique, empirique et opératoire, incluant le positivisme, à travers leurs différentes expressions centrées sur la fonction opératoire (formalisme, rationalisme, etc.) ou sur la fonction empirique (sensualisme, inductivisme, empirisme) qui ont dévalorisé, sinon évacué le moment théorique, en autonomisant l'un ou l'autre des deux autres moments – empirique et opératoire – du processus d'objectivation scientifique.

Or, ainsi que l'a fait remarquer Freitag (1986), la démarche scientifique «ne tient ni au recours à un système opératoire, ni à l'abstraction de déterminations empiriques, ni enfin, à la théorisation. Elle réside essentiellement dans ce qu'elle tend à contrôler systématiquement les rapports qu'elle établit entre ces trois moments fonctionnels, ce qui implique qu'au préalable elle ait identifié ces fonctions d'une manière pratique en établissant chacune d'elles comme le lieu d'une activité relativement autonome et autocontrôlée» (p.200). C'est précisément ce que fait Freire dans ses pratiques de formation en considérant, d'une part, que ces trois moments du processus d'objectivation scientifique ne s'autonomisent pas les uns face aux autres, mais qu'ils s'inscrivent dans un rapport dialectique où, d'autre part, en faisant assumer au moment théorique, qui est «porteur en même temps de la mémoire et de l'intentionnalité» (p.221), le rôle central de médiation synthétique dans le processus d'objectivation scientifique.

De plus, sa démarche n'ignore rien ni du processus d'attribution de significations symboliques à l'agir humain en fonction des normes sociales, de l'idéologie dominante, de son ancrage dans le réel (la fonction de valeur), ni de la réinscription de la signification symbolique (de la réalité construite) dans la temporalité sociohistorique (en tant que cas particulier du possible actualisé) qui assure la possibilité d'une intersubjectivité (la fonction de sens). Voilà, de notre point de vue, ce qui fait la richesse de la pensée de Freire et la pertinence de la notion de situation à laquelle il recourt en l'exploitant dans une perspective dynamique et transformatrice.

Bibliographie

- ALMEIDA M.G.A. (2002), « Dimensiones del concepto de formación en Paulo Freire », *Paulo Freire y la formación de educadores : múltiples miradas*, A.M. Saul (dir.), México, Siglo Veintiuno Editores, pp.59-69.
- ANDLER D. (1987), « Problème. Une clé universelle ? », *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, S. Stengers (dir.), Paris, Seuil, pp.119-159.
- ANSART P. (1990), *Les sociologies contemporaines*, Paris, Seuil.
- APPLE M.W. & NOVOA A. (dir.) (1998), « Um pedagogo brasileiro e mundial », *Paulo Freire : política e pedagogia*, M.W. Apple & A. Nóvoa (dir.), Porto, Porto Editora, pp.5-27.
- ARAÚJO FREIRE A.M. (2005), « Notas », *Pedagogía de la esperanza*, P. Freire, México, Siglo Veintiuno Editores, pp.192-226.
- ARAUJO FREIRE A.M. (2006), « La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire en France », *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, P. Freire, Ramonville Saint-Agne, Érès, pp.13-27.
- ARIAS M.A. (2007), « José Martí y Paulo Freire : aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica », *Revista electrónica de investigación educativa*, n°9(1), pp.1-19. <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>.
- BARROW C.W., DIDOU-AUPETIT S. & MALLEA J. (2003), *Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America. The emergence of a new market under NAFTA ?*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- BARTOLOMÉ L.I. (2003), « Beyond the methods fetish : Toward a humanizing pedagogy », *The critical pedagogy reader*, A. Darder, M. Baltodano & R.D. Torres (dir.), New York, Routledge Falmer, pp.408-429.
- BERGER B. (1974), *Pyramids of sacrifice*, Harmondsworth, Pelican.
- BLANK G. (1990), « Vygotsky : The man and his cause », *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, L.C. Moll (dir.), pp.31-58.
- BOFF L. (2000), *A águia e a Galinha : uma metáfora da condição humana*, (34^e éd.), Petrópolis, Vozes.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de minuit.
- BOURDIEU P. (1987), *Choses dites*, Paris, Éditions de minuit.
- BROUSSEAU G. (1972), « Processus de mathématisation », *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, n°51(282), pp.57-84.
- BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°7(2), pp.33-115.
- BRU M. (2004), « La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement », *Recherches contextualisées en éducation*, J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.), Paris, Institut national de recherche pédagogique, pp.63-76.
- BURBULES N.C. & TORRES C.A. (dir.) (2000), *Globalization and education. Critical perspectives*, New York, Routledge.
- CARNOY M. (1999), *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*, Paris, Unesco, Institut international de planification de l'éducation (IIPE).
<http://www.unesco.org/images/0012/001202/120274f.pdf>
- DALE R. (2006), « Construire l'Europe en bâtissant un espace européen de l'éducation », *Éducation et sociétés*, n°18(2), pp.35-53.
- DEWEY J. (1964), *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, New York, Macmillan, (1^{re} éd. 1916).
- DEWEY J. (1997), *How we think*, Mineola, NY, Dover Publications, (1^{re} éd. 1910).

- FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FABRE M. (2000), *Qu'est-ce que problématiser ?*, Séminaire de DEA, Bruxelles, Université libre de Bruxelles, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation.
- FABRE M. (2005), « Les jeux mimétiques de la forme et du sens », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, O. Maulini & C. Montandon (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.207-222.
- FANON F. (1961), *Les damnés de la terre*, Paris, François Maspéro.
- FISCHBACH F. (1999), *Fichte et Hegel. La reconnaissance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FREIRE P. (1970), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- FREIRE P. (1971), *L'éducation : pratique de la liberté* (4^e éd.), Paris, Éditions du Cerf (1^{re} éd. 1967).
- FREIRE P. (1972), *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*, Bogotá, Editores América Latina.
- FREIRE P. (1974a), *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, François Maspéro.
- FREIRE P. (1974b), *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*, Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas.
- FREIRE P. (1985), *The politics of education : Culture, power and liberation* (trad. D. Macedo), Boston, MA, Bergin and Garvey Publishers.
- FREIRE P. (1987), « Letter to north-american teachers », *Freire for the classroom*, I. Shor (dir.), Portsmouth, NJ, Boynton/Cook, pp.211-214.
- FREIRE P. (1996a), *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE P. (1996b), *Política y educación*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE P. (1997a), *A la sombra de este arbol* (trad. A. Requejo), Barcelona, Roure (1^{re} éd. 1995).
- FREIRE P. (1997b), *La educación en la ciudad*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE P. (2005a), *Cartas a quien pretende enseñar* (10^e éd.), México, Siglo Veintiuno Editores (1^{re} éd. 1993).
- FREIRE P. (2005b), *Pedagogía de la esperanza* (trad. S. Mastrángelo, 6^e éd.), México, Siglo Veintiuno Editores (1^{re} éd. 1992).
- FREIRE P. (2006), *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (trad. J.-C. Régnier), Ramonville Saint-Agne, Éres (1^{re} éd. 1997).
- FREIRE P. & FAUNDEZ, A. (1989), *Learning to question : A pedagogy of liberation* (trad. Tony Coates), New York, Continuum.
- FREIRE P. & MACEDO D. (1989), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (trad. S. Horvath), Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia (1^{re} éd. 1987).
- FREIRE P. & MACEDO D. (2003), « Rethinking literacy : A dialogue », *The critical pedagogy reader*, A. Darder, M. Baltodano & R.D. Torres (dir.), New York, Routledge Falmer, pp.354-364.
- FREIRE P. & SHOR I. (1992), *Medo e ousadia : o cotidiano do professor*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREITAG M. (1986), *Dialectique et société*, Tome 1 – *Introduction à une théorie générale du symbolique*, Montréal, Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- GABEL J. (1962), *La fausse conscience. Essai sur la réification* (3^e éd.), Paris, Éditions de Minuit.
- GADOTTI M. (1989), *Convite a leitura de Paulo Freire*, São Paulo, Editora Scipione.
- GADOTTI M. (dir.) (2001a), *Paulo Freire : Uma Biobibliografia*, São Paulo, Cortez Editora.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129772POR.pdf>.

- GADOTTI M. (2001b), « A voz do biógrafo brasileiro. A prática à altura do sonho », *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*, M. Gadotti (dir.), São Paulo, Cortez Editora, pp.69-75.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129772POR.pdf>.
- GERGEN K.G. (2001), *Le constructionisme social. Une introduction* (trad. A. Robiolio), Lonay, Delachaux et Niestlé (1^{re} éd. 1999).
- GERHARDT H.-P. (1993), « Paulo Freire », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, n°XXIII (3-4), pp.445-465.
- GILLET P. (1987), *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GIROUX H.A. (1997), *Os professores como intelectuais*, Porto Alegre, Artes Medicas.
- GOLDMANN L. (1959), *Recherches dialectiques*, Paris, Gallimard.
- GOLDMANN L. (1966), *Sciences humaines et philosophie suivi de Structuralisme génétique et création littéraire*, Paris, Éditions Gonthier.
- GOLDMANN L. (1970), *Marxisme et sciences humaines*, Paris, Gallimard.
- GOLDMANN L. (1971), *La création culturelle dans la société moderne*, Paris, Denoël/Gonthier.
- GOLDMANN L. (1978), *Épistémologie et philosophie politique*, Paris, Denoël/Gonthier.
- GUEORGUIEVA V. (2004), *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*, Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.
- GUTIERREZ G. (1971), *Teología de la liberación. Perspectivas*, Lima, Centro de Estudios y Publicaciones.
- HABERMAS J. (1973), *La technique et la science comme "idéologie"*, Paris, Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- HABERMAS J. (1976), *Connaissance et intérêt* (trad. G. Cléménçon), Paris, Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- HEGEL G.W.F. (1941), *La phénoménologie de l'esprit* (2 t.) (trad. J. Hyppolite), Paris, Aubier-Montaigne (1^{re} éd. 1807).
- HONNETH A. (2005), *La réification. Petit traité de théorie critique* (trad. S. Haber), Paris, Gallimard.
- HONNETH A. (2007), *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch), Paris, Éditions du Cerf (1^{re} éd. 1992).
- JASPERS K. (1958), *Filosofía* (Vol.2). Madrid, Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- LENOIR Y. (1993), « Entre Hegel et Descartes : de quels sens peut-il être question en didactique ? », *Sens des didactiques et didactique du sens*, P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp.29-99.
- LENOIR Y. (1996), « Médiation cognitive et médiation didactique », *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, C. Raïsky & M. Caillot (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, pp.223-251.
- LENOIR Y. (2002), « Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux Etats-Unis : éléments de mise en perspective sociohistorique à partir du concept d'éducation », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°24(1), pp.91-128.
- LENOIR Y. (2009), « Educational research in Quebec : Development, Issues, and Conceptions », *Encyclopaideia*, n°XIII (25), pp.89-118.
- LENOIR Y. (à paraître), « La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi », *Instruire et/ou socialiser ? Les pratiques des enseignants face à l'exigence de la réussite. Regards croisés internationaux*, Y. Lenoir & F. Tupin (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval.
- LENOIR Y. & TUPIN F. (à paraître), « Introduction. Instruction et socialisation, des notions à clarifier », *Instruire et/ou socialiser ? Les pratiques des enseignants face à l'exigence de la réussite. Regards croisés internationaux*, Y. Lenoir & F. Tupin (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval.
- LESSARD C. (2006), « La "gouvernance" de l'éducation au Canada : tendances et significations », *Éducation et sociétés*, n°18(2), pp.181-201.

- MCLAREN P. (2003), « Critical pedagogy : A look at the major concepts », *The critical pedagogy reader*, A. Darder, M. Baltodano & R.D. Torres (dir.), New York, Routledge Falmer, pp.69-96.
- MACEDO D. & ARAÚJO FREIRE A.M. (2001), « (Mis)understanding Paulo Freire », *Handbook of research on teaching*, V. Richardson (dir.), Washington, DC, American Educational Research Association, pp.106-110.
- MARCUSE H. (1970), *Culture et société* (trad. G. Billy, D. Bresson & J.-B. Grasset), Paris, Éditions de Minuit (1^{re} éd. 1965).
- MARTI J. (1953), *Pages choisies* (trad. Max Daireaux, Josep Carner & Émilie Noulet), Paris, Éditions Nagel.
- MARTI J. (2001), « Los pobres de la terra », *Obras completas (Vol.3)*, Centro de estudios martianos (dir.), La Habana, Centro de estudios Martianos-Karisma digital, pp.303-335.
- MOREIRA SANTOS S.M. (2002), « El papel político-pedagógico del profesor », *Paulo Freire y la formación de educadores : múltiples miradas*, A.M. Saul (dir.), México, Siglo Veintiuno Editores, pp.321-332.
- PASTRE P. (2002), « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°138, pp.9-17.
- PASTRE P. (2008), « Apprentissage et activité », *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), Toulouse, Éditions Octarès, pp.53-79.
- PEREIRA PINTO H. (2002), « El educador frente al conflicto de los saberes del alumno y los saberes escolares », *Paulo Freire y la formación de educadores : múltiples miradas*, A.M. Saul (dir.), México, Siglo Veintiuno Editores, pp.70-84.
- RENAULT E. (2004), *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, La Découverte.
- ROUSSEAU J.-J. (1967), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion (1^{re} éd. 1762).
- SANTOS GOMEZ M. (s.d.), *La pedagogía de Paulo Freire : de la situación límite al diálogo como utopía*, Granada, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.
<http://168.243.1.4/facultad/chn/c1170/santos2.pdf>.
- SEARLE J.R. (2004), « Réalité institutionnelle et représentation linguistique », *Pierre Bourdieu, sociologue*, L. Pinto, G. Sapiro & P. Champagne (dir.), Paris, Fayard, pp.189-214.
- SHOR I. (1993), « Education is politics. Paulo Freire's critical pedagogy » *Paulo Freire. A critical encounter*, P. McLaren & P. Leonard (dir.), New York, Routledge, pp.25-35.
- TORRES R.M. (2005), « Prólogo », *Cartas a quien pretende enseñar*, P. Freire, México, Siglo Veintiuno Editores, pp.XI-XVIII.
- VERGNAUD G. (1992), « Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? », *Éducation permanente*, n°111, pp.19-31.
- VAN HAECHT A. (2005), « Les rhétoriques éducatives des organisations internationales recontextualisées en Communauté française de Belgique », *Revue de l'Institut de sociologie*, n°1-2, pp.115-127.
- VYGOTSKY L.S. (1987), *The collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol.1 - *Problems of general psychology including the volume Thinking and speech*, R. W. Rieber & A. S. Carton (dir.), (trad. N. Minick), New York, Plenum Press.
- WERTSCH J.V. (1995), « The need for action in sociocultural research », *Sociocultural studies of mind*, J.V. Wertsch, P. Del Río & A. Alvarez, (dir.), Cambridge, MA, Cambridge University Press, pp.56-74.
- ZEAL L. (1969), *La filosofía americana como filosofía sin más*, México, Siglo Veintiuno Ediciones.