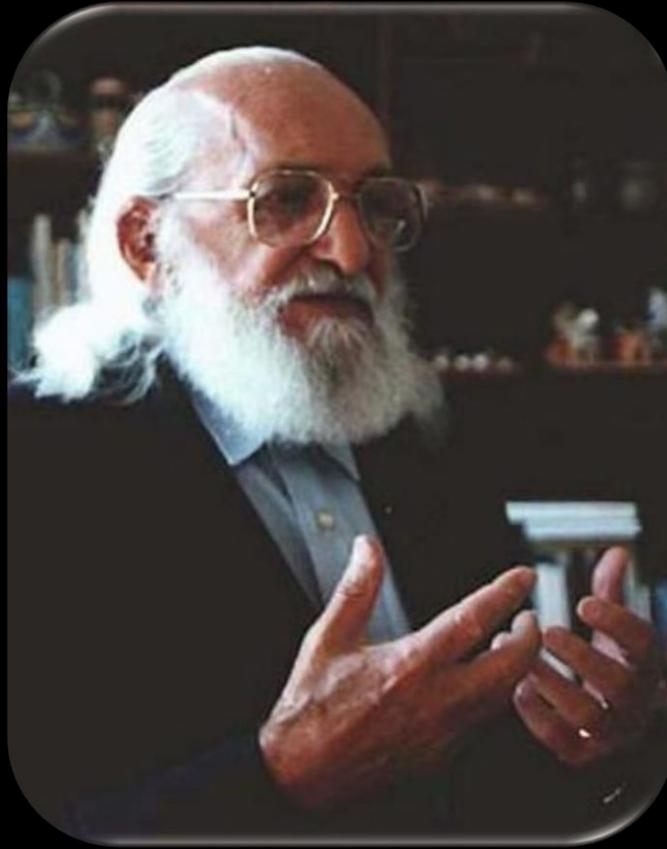


Paulo Freire

1970



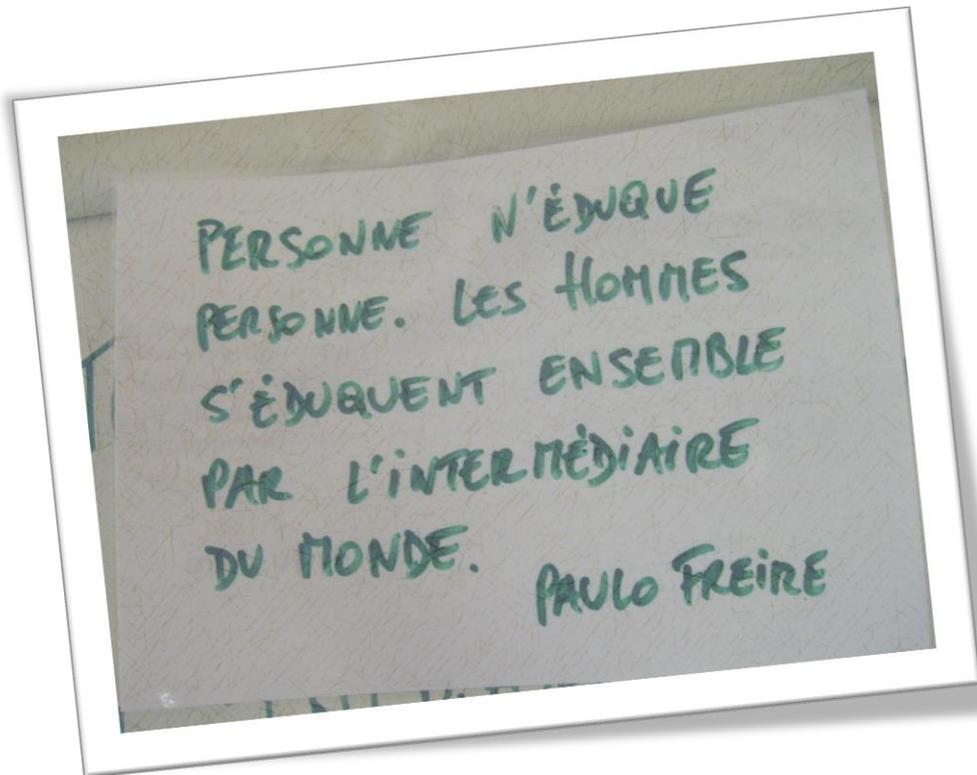
La PÉDAGOGIE des OPPRIMÉS

*Traduit de l'anglais par Résistance 71 avec assistance
du texte original en portugais "Pedagogia do Oprimido"*

Traduit par F, S, L, C

Dédicace spéciale à BB pour sa contribution au développement de notre pensée.

Décembre 2018



“Peu d’éducateurs ont reçu une telle reconnaissance mondiale que l’éducateur brésilien Paulo Freire. Sa contribution singulière au développement de la théorie de la critique sociale et son implication personnelle dans des campagnes d’alphabétisation, des mouvements éducatifs et un grand nombre de projets politiques et éducatifs, a révolutionné à grande échelle la signification de la pédagogie et de sa relation à la construction de l’histoire à la fois individuelle et collective. [...]”

~ Peter McLaren et Henry Giroux ~

“L’originalité de la méthode de Paulo Freire ne provient pas juste de l’efficacité de ses méthodes d’alphabétisation, mais plus spécifiquement dans la nouveauté de leur contenu pour conscientiser.”

~ Linda Bimbi ~

“Il n’existe pas de processus éducatif neutre. L’éducation soit fonctionne comme un instrument utilisé pour faciliter l’intégration de la jeune génération dans la logique du système présent et de lui amener la conformité ou, elle devient “la pratique de la liberté”, moyen par lequel les hommes et les femmes gèrent de manières critique et créative la réalité et découvrent le comment participer à la transformation de leur monde.”

~ Richard Shaull ~

“Il est important de faire remarquer qu’il n’y a aucune incohérence entre la pédagogie du dialogue et la pédagogie de l’indignation, entre le dialogue et la violence. La pédagogie des opprimés est une pédagogie de paix, mais elle ne refuse pas de combattre pour elle. Ceci est un thème récurrent dans le travail de Paulo Freire. C’est la violence qui impose la situation de domination/oppession. D’après Freire, la violence empêche l’Homme d’être. La classe dominante et par-dessus tout, les moyens de communication, inculquent l’idée que les classes populaires, appelées marginales, sont violentes, sans

noter que les classes dominantes elles-mêmes instillent cette violence au travers de l'exploitation du travail. [...]

La pédagogie de Paulo Freire a acquis un sens universel depuis que la relation oppresseur / opprimé qu'il a examinée se produit dans le monde et ses théories ont été enrichies des plus vastes expériences dans de nombreux pays. [...]

Un peu plus de 20 ans après la publication de "La pédagogie des opprimés" [ces lignes sont tirées du livre "Reading Paulo Freire" de Moacir Gadotti, 1994, traduction de Résistance 71], l'éducation populaire, marquée par son œuvre importante, continue d'être la plus grande contribution que l'Amérique Latine ait jamais produite envers la pensée pédagogique universelle. L'éducation populaire est le cadre théorique qui continue d'inspirer de nombreuses expériences, non seulement en Amérique Latine, mais aussi partout dans le monde, pas seulement dans les pays du tiers monde, mais aussi dans les pays industrialisés et dans des réalités bien distinctives."

~ Moacir Gadotti ~

"Ce n'est pas par hasard si "La pédagogie des opprimés" en est à sa 27^{ème} édition en anglais et 35^{ème} en espagnol. [...] Je vais vous confesser quelque chose : je ne peux pas croire en une révolution qui nie l'amour, qui met la question de l'amour entre parenthèses. L'amour et la révolution sont mariés l'un à l'autre... Je ne suis pas juste amoureux du monde mais aussi de tout le processus pour le connaître."

~ Paulo Freire dans un entretien avec Moacir Gadotti, directeur de l'Institut Paulo Freire d'éducation, université de São Paulo, 1994 ~

"Ce qui se fait par amour se fait toujours par-delà le bien et le mal."

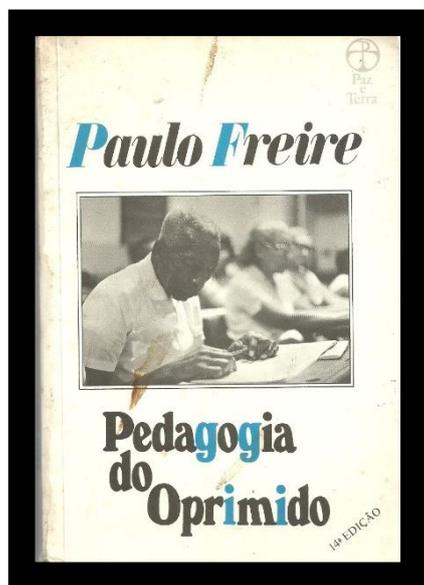
~ Friedrich Nietzsche ~

TABLE DES MATIÈRES

Page 6	Introduction de R71
Page 8	Note des traducteurs
Page 9	CHAPITRE 1
Page 29	CHAPITRE 2
Page 41	CHAPITRE 3
Page 68	CHAPITRE 4
Page 77	La conquête
Page 79	Diviser pour mieux régner
Page 83	L'invasion culturelle
Page 98	La Coopération
Page 102	Union pour la libération
Page 105	L'organisation
Page 107	La synthèse culturelle



Introduction de Résistance 71 :



Ce livre du grand éducateur et penseur critique brésilien fut publié en portugais en 1970, mais fut écrit aussi en espagnol alors que Freire était en exil au Chili.

Traduit en français et publié au début des années 1980 (chez Maspéro en 1982), il ne fut pas réédité et est aujourd'hui quasiment introuvable, sauf en livre d'occasion chez les bons bouquinistes.

Ce texte est une étude phare et est très souvent cité dans le monde universitaire et de l'éducation. Il est régulièrement réédité en anglais, en portugais et dans d'autres langues (18 langues, mais plus en français depuis la mi-80). Nous pensons que cet écrit est fondamental pour une profonde compréhension de la relation dominant/dominé, oppresseur/oppri­mé qui a été imposée depuis la division politique de la société quelque part au

cours du néolithique et une refonte éducative du processus de conscience du monde qui nous entoure et de sa réalité en mouvement.

Pour cette traduction essentielle nous avons utilisé deux ouvrages :

- La classique version de langue anglaise publiée chez Penguin Books dans sa réédition de 1996
- La version originale en portugais d'Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, dans sa 23^{ème} réédition de 1994

Paulo Freire (1921-1997) : Éducateur, philosophe et professeur brésilien, PhD, enseignant au SESI, fut secrétaire à l'éducation de la ville de São Paulo au Brésil et professeur à l'Université Catholique Pontificale de São Paulo, membre du jury international de l'UNESCO. Dédia sa vie à l'éducation et l'émancipation des opprimés par la pensée et l'éducation critiques. Ses ouvrages ont été traduits en 18 langues. Il fut influencé par l'humanisme, le marxisme et le christianisme, les penseurs qui l'influencèrent le plus dans sa démarche philosophico-éducative furent : Hegel, Marx, Teixeira, Dewey, Fromm, Fanon et Gramsci.



Freire est le grand applicateur du concept appelé en portugais "*conscientização*" qu'on peut traduire par "*conscience critique*" et le processus d'éveil aux contradictions socio-politiques nous entourant et l'action entreprise contre les éléments oppresseurs de notre condition sociale. "*La pédagogie des opprimés*"

explique le cheminement et la praxis de la “*conscientização*” dans la pratique éducative de Freire. Sa subversion eut pour résultat de voir Freire et sa famille exilés du Brésil entre le coup d’État fasciste de 1964 et 1980.

Son ouvrage majeur qu’est “*La pédagogie des opprimés*”, bien que traduit dans 18 langues, est interdit dans certains états, comme en Arizona par exemple, car jugé bien trop subversif pour le système. La méthodologie pédagogique mise en place par Freire fut considérée si dangereuse et subversive, que l’auteur a dû s’exiler du Brésil pendant plus de 15 ans. C’est aussi peut-être pour cette raison qu’il n’a pas été réédité en français. Nous n’en serions nullement étonnés.

De grands noms dans le domaine de l’éducation furent directement influencés par la pensée et la pratique de Freire, on trouve dans ce groupe des professeurs et éducateurs comme : Angela Vanenzuela, Peter McLaren, Henri Giroux, Donaldo Macedo, Ira Shor, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, Stanley Aronowitz et bien d’autres sur tous les continents...

Paulo Freire est décédé d’une défaillance cardiaque en 1997 à l’âge de 76 ans.

Le livre est divisé en quatre parties :

Chapitre 1

Justification pour une pédagogie des opprimés, la contradiction entre oppresseur et opprimé et comment la résoudre, l’oppression et l’opresseur, l’oppression et l’opprimé, la libération n’est pas un cadeau, ni un accomplissement mais un processus mutuel, une communion

Chapitre 2

Le concept de “banque” d’éducation comme instrument d’oppression, ses présupposés, une critique, le concept problématique de l’éducation comme instrument de libération, ses présupposés, le concept de “banque d’éducation” et la contradiction enseignant-élève, la problématique et le remplacement de la contradiction enseignant-élève, l’éducation comme processus mutuel, médiation mondiale ; les gens comme êtres incomplets, conscients de leur nature incomplète et leur tentative pour devenir plus pleinement humain.

Chapitre 3

Dialogisme : l’essence de l’éducation comme pratique de la liberté, dialogisme et dialogue, dialogue et la recherche de contenu pédagogique, la relation homme-monde, “thèmes générateurs” et le contenu pédagogique comme pratique de la liberté, l’investigation des “thèmes générateurs” et sa méthodologie, l’éveil de la

conscience critique par l'investigation des "thèmes générateurs", les différentes étapes de l'investigation

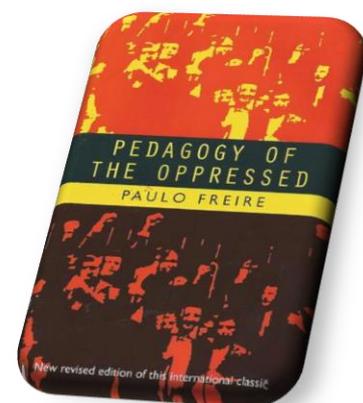
Chapitre 4

Dialogisme et anti-dialogisme comme matrices de théories opposées d'action culturelle : le premier comme instrument de libération du second, instrument d'oppression ; la théorie de l'anti-dialogisme et ses caractéristiques : conquête, diviser pour mieux régner, manipulation et invasion culturelle ; la théorie de l'action de dialogisme et ses caractéristiques : coopération, unification, organisation et synthèse culturelle.

Note des traducteurs :

Ne vous fiez pas au libellé du sommaire, le livre est facile d'accès et compréhensible pour tout le monde. Freire était un éducateur habitué à travailler dans un milieu où les gens n'étaient pas bien éduqués, souvent illettrés. Sa mission est d'être compréhensible par tous et de permettre à ce que les choses soient facilement mises en pratique. C'est en cela que réside sa subversion du reste et que le système le perçoit comme un danger. Toute pensée critique représente un de facto danger pour le système étatico-capitaliste oligarchique en place.

Nous n'avons traduit que le texte de Freire, nous n'avons pas traduit les préfaces de différents auteurs de ces deux éditions, ni celle de Freire qui est bien plus longue dans l'édition portugaise que dans l'édition anglaise, ni les notes de bas de page, quoi que nous en ayons intégré certaines (à notre sens les plus importantes) dans le texte entre parenthèses.



Le texte anglais qui nous sert de référence principale, n'incorpore pas les sous-titres de la table des matières. Ces sous-titres figurent dans l'édition en langue portugaise. Par souci de cohérence, nous avons adopté pour cette traduction, la structure de la traduction anglaise des éditions Penguin, source principale de notre travail. Nous avons utilisé la version portugaise de langue originale pour parfaire si besoin était, la traduction de passages clef en se référant aux expressions utilisées par Freire dans sa langue maternelle. Nous tenions à mettre les lecteurs au courant de ces choix méthodologiques. Merci de votre compréhension.

Le livre est dédié par Paulo Freire *“aux opprimés et à ceux qui souffrent avec eux et luttent à leur côté.”*

Chapitre 1

Alors que le problème de l'humanisation a toujours été, du moins dans les grandes lignes, un problème central pour l'humanité, il prend maintenant la caractéristique d'une préoccupation à laquelle il est devenu impossible d'échapper. La préoccupation de l'humanisation mène directement à la reconnaissance du fait de la déshumanisation, non seulement comme possibilité ontologique mais aussi comme une réalité historique. Alors qu'un individu perçoit l'étendue de la déshumanisation, il ou elle peut demander si l'humanisation est une possibilité viable. Dans l'histoire, dans des contextes concrets et objectifs, l'humanisation et la déshumanisation sont à la fois possibilité pour une personne en tant qu'être incomplet conscient de ses manques.

Mais tandis que l'humanisation et la déshumanisation sont toutes deux des alternatives réelles, seule la première est la vocation du peuple. Cette vocation est constamment annihilée, mais est pourtant affirmée par cette négation même. Elle est minimisée par l'injustice, l'exploitation, l'oppression et la violence des oppresseurs ; elle est affirmée par le désir profond des opprimés pour la justice et la liberté et par leur lutte pour retrouver leur humanité perdue.

La déshumanisation, qui marque non seulement ceux dont l'humanité a été volée, mais aussi (bien que différemment) ceux qui l'ont volée, est une déformation de la vocation à devenir plus pleinement humain. Cette déformation se produit au cours de l'histoire, mais ce n'est pas une vocation de l'histoire. En fait, admettre la déshumanisation comme une vocation historique mènerait soit au cynisme, soit au désespoir total. La lutte pour l'humanisation, pour l'émancipation du travail, pour le dépassement de l'aliénation, pour l'affirmation des hommes et des femmes en tant que personnes n'aurait aucun sens. Cette lutte est possible seulement parce que la déshumanisation, bien que fait historique concret, n'est pas une destinée établie mais le résultat d'un ordre injuste qui engendre la violence des oppresseurs, qui à leur tour déshumanisent les opprimés.

Parce qu'il s'agit de la déformation d'être plus pleinement humain, tôt ou tard, être moins humain mène les opprimés vers la lutte contre ceux qui les rendent ainsi. Pour que cette lutte ait un sens, les opprimés ne doivent pas, en recherchant à regagner leur humanité (qui est un moyen en somme de la créer), à devenir à leur tour des oppresseurs, mais plutôt rechercher à restaurer l'humanité des deux parties.

Alors ceci est la plus grande tâche humaniste et historique des opprimés : se libérer eux-mêmes certes, mais libérer également leurs oppresseurs. Ceux-ci, qui oppriment, exploitent et violent par la vertu de leur pouvoir, de leur puissance, ne peuvent pas y trouver la force pour libérer les opprimés, ni eux-mêmes. Seul

le pouvoir qui surgit de la faiblesse des opprimés sera suffisamment fort pour les libérer tous deux. Toute tentative “d’adoucir” le pouvoir de l’opresseur par souci de la faiblesse de l’opprimé finit presque toujours par se manifester sous la forme d’une fausse générosité ; en fait la tentative ne va jamais au-delà de cela. Afin d’avoir l’opportunité continuelle d’exprimer leur “générosité”, les oppresseurs doivent aussi perpétuer l’injustice. Un ordre social injuste est la fontaine permanente de cette “générosité”, qui est nourrie par la mort, le désespoir et la pauvreté. Voilà pourquoi ceux qui dispensent cette fausse générosité deviennent si désespérés à la moindre menace de sa source.

La véritable générosité consiste précisément en la lutte pour détruire les causes qui nourrissent la fausse charité. Celle-ci force le peureux et le soumis, les “rebuts de la vie”, à tendre leur main tremblante. La véritable générosité consiste à faire en sorte que ces mains, qu’elles soient individuelles ou du grand nombre, soient de moins en moins obligées à être tendues pour mendier, de façon à ce que de plus en plus de ces mains deviennent des mains humaines qui travaillent et le travail, transforme le monde.

Cette leçon et cet apprentissage doivent quoiqu’il en soit venir des opprimés eux-mêmes et de ceux qui sont véritablement solidaires avec eux. Comme individus ou comme groupes humains, en luttant pour la restauration de leur humanité, ils tenteront la restauration d’une véritable générosité. Qui est mieux préparé que l’opprimé pour comprendre la terrible signification d’une société oppressive ? Qui peut mieux comprendre la nécessité de la libération ? Ils n’obtiendront pas cette libération par pure chance mais par la praxis de leur quête, par leur reconnaissance de la nécessité de lutte pour elle. Et cette lutte, à cause du but que lui donnent les opprimés, constituera finalement un acte d’amour s’opposant au manque d’amour qui se situe au cœur même de la violence de l’opresseur, manque d’amour même déguisé en fausse générosité.

Mais presque toujours dans la phase initiale de la lutte, les opprimés, au lieu de pousser pour la libération, tendent eux-mêmes à devenir des oppresseurs ou des “sous-oppresseurs”. La structure même de leur pensée a été conditionnée par les contradictions de la situation concrète et existentielle qui la façonnent. Leur idéal est d’être humain, mais être humain veut dire être oppresseur. C’est leur modèle d’humanité. Ce phénomène dérive du fait que les opprimés, à un certain moment de leur expérience existentielle, adoptent une “attitude d’adhésion” envers l’opresseur. En ces circonstances, ils ne peuvent pas le considérer de manière suffisamment claire pour l’objectiver, pour le découvrir en dehors d’eux-mêmes. Ceci ne veut pas nécessairement dire que les opprimés ne sont pas conscients d’être mis sous le joug ; mais leur propre perception d’eux-mêmes en tant qu’opprimés est faussée par leur immersion dans la réalité de l’oppression. À ce niveau, Leur perception d’eux-mêmes en tant qu’opposés de leurs oppresseurs ne signifie pas encore un engagement dans une lutte pour surmonter la contradiction, ce pôle n’aspire pas à la libération, mais à

l'identification avec le pôle opposé. Dans cette situation, les opprimés ne voient pas "l'homme nouveau" comme la personne à naître de la résolution de cette contradiction, alors que l'oppression fait place à la libération. Pour eux, le nouvel homme ou la nouvelle femme, deviennent en eux-mêmes les oppresseurs. Leur vision de ce renouveau est individualiste à cause de leur identification avec l'opresseur, ils n'ont aucune conscience d'eux-mêmes en tant que personnes ou en tant que membres d'une classe opprimée. Ils ne veulent pas de réforme agraire pour être libres, mais pour acquérir des terres et devenir eux-mêmes des propriétaires terriens, ou plus précisément les patrons d'autres travailleurs. Il est rare ce paysan qui une fois promu pour diriger, ne devient pas plus tyrannique envers ses anciens camarades que le propriétaire lui-même. Ceci est dû au contexte de la situation du paysan, c'est à dire que l'oppression demeure inchangée. Dans cet exemple précis, celui qui supervise doit être aussi dur que le propriétaire s'il veut garder sa position, plus dur même. Ainsi se trouve illustré notre supposition de départ qui voyait l'opprimé trouver l'opresseur comme un modèle de "virilité" dans la première étape de sa lutte.

Même la révolution, qui transforme une situation concrète d'oppression en établissant un processus de libération, doit confronter ce phénomène. Beaucoup d'opprimés qui participent directement ou indirectement à une révolution, ont l'intention, conditionnés par les mythes dans l'ordre ancien, d'en faire leur révolution privée. L'ombre de leurs anciens oppresseurs plane toujours sur eux.

La "peur de la liberté" qui afflige les opprimés, une peur qui peut aussi bien les mener à désirer le rôle d'opresseur ou les lier au rôle d'opprimés, se doit d'être examinée. Un des éléments de base de la relation entre oppresseur et opprimé est la prescription. Toute prescription représente l'imposition du choix d'un individu sur un autre, transformant la conscience de la personne prescrite en une conscience qui se conforme avec la conscience du prescripteur. Ainsi, l'attitude de l'opprimé est une attitude prescrite, qui suit les lignes de conduite de l'opresseur.

L'opprimé ayant intériorisé l'image de l'opresseur et ayant adopté ses lignes de conduite, a peur de sa liberté. La liberté demanderait qu'il éjecte cette image et qu'il la remplace par l'autonomie et la responsabilité. La liberté est acquise par la conquête, pas par don. Elle doit être constamment poursuivie de manière responsable. La liberté n'est pas un idéal localisé en dehors de l'humain, elle n'est pas non plus une idée qui devient un mythe. Elle est plutôt la condition indispensable pour la quête de la plénitude humaine.

Pour surmonter la situation de l'oppression, les gens doivent d'abord reconnaître de manière critique ses causes, de façon à ce qu'ils puissent créer une nouvelle situation au travers de leur action transformatrice, une qui rende possible la poursuite d'une humanité bien plus pleine. Mais la lutte pour devenir plus pleinement humain a déjà commencé avec la lutte authentique pour transformer

de transformation de la situation. Bien que la situation d'oppression soit une totalité déshumanisée et déshumanisante affectant à la fois les oppresseurs et ceux qu'ils oppriment, ce sont ces derniers qui, depuis leur humanité rigidifiée, mènent pour les deux parties le combat pour une humanité plus accomplie. L'opresseur qui est lui-même déshumanisé parce qu'il déshumanise les autres, est incapable de mener cette lutte.

Quoi qu'il en soit, les opprimés, qui se sont adaptés à la structure de la domination dans laquelle ils sont immergés et résignés, sont inhibés de s'engager dans la lutte pour la liberté tant qu'ils se sentent incapables de courir les risques que cela implique. De plus, leur lutte pour la liberté menace non seulement les oppresseurs, mais aussi leurs camarades opprimés qui ont peur d'une plus grande répression. Lorsqu'ils découvrent en eux-mêmes cet élan vers la liberté, ils perçoivent que cet élan ne pourra devenir réalité que lorsque ce même élan émergera en leurs camarades. Mais alors qu'ils sont dominés par la peur de la liberté, ils refusent d'en appeler aux autres ou d'écouter les appels des autres, ou même à l'appel de leur propre conscience. Ils préfèrent l'aspect grégaire, la protection du nombre à l'authentique camaraderie, ils préfèrent la sécurité au sein de la conformité dans leur état de captivité à la communion créative produite par la liberté et même par la poursuite de la liberté.

Les opprimés souffrent de la dualité qu'ils se sont créés en leur for intérieur. Ils découvrent que sans liberté, ils ne peuvent pas exister de manière authentique ; pourtant, alors qu'ils souhaitent avoir une existence authentique, ils en ont peur. Ils sont en même temps eux-mêmes et l'opresseur dont ils ont assimilé la conscience. Le conflit réside dans le choix d'être totalement eux-mêmes ou d'être divisés, entre l'expulsion de l'opresseur qui les habite ou pas, entre la solidarité humaine ou l'aliénation, entre suivre les prescriptions ou avoir le choix, entre être spectateur ou acteur, entre agir ou avoir l'illusion d'agir au travers des actions de l'opresseur, entre s'exprimer ou demeurer silencieux, castrés dans leur pouvoir de créer et de recréer, dans leur pouvoir de transformer le monde. Ceci constitue le tragique dilemme des opprimés que leur éducation doit prendre en compte.

Ce livre va présenter quelques aspects de ce que l'auteur a appelé la pédagogie des opprimés, une pédagogie qui doit être forgée avec et non pas pour les opprimés (individus ou groupes de personnes), dans leur lutte incessante de reconquérir leur humanité. Cette pédagogie fait de l'oppression et de ses causes, des objets de réflexion pour les opprimés et de cette réflexion proviendra leur engagement nécessaire dans la lutte pour leur libération. Dans le processus de la lutte, cette pédagogie sera forgée et reforgée.

Voici le problème central : Comment les opprimés en tant qu'êtres divisés non-authentiques peuvent-ils participer au développement de la pédagogie de leur libération ? Seulement en découvrant qu'ils sont les "hôtes" de leur oppresseur, pourront-ils contribuer à l'accouchement de leur pédagogie de libération. Aussi

longtemps qu'ils vivent dans la dualité dans laquelle "être" c'est "être comme" et "être comme" est "être comme l'opresseur", cette contribution est impossible. La pédagogie des opprimés est un instrument pour leur découverte critique du fait qu'à la fois eux-mêmes et leur oppresseur sont des manifestations de la déshumanisation.

Ainsi, la libération est un accouchement, un de ceux qui est très douloureux. L'homme ou la femme qui en émerge est une personne totalement nouvelle, viable à la seule condition que la contradiction oppresseur-opprimé soit dépassée par l'humanisation de tout le monde. Ou pour le dire autrement, la solution de cette contradiction est née du travail qui met au monde ce nouvel être qui n'est plus un opprimé et qui n'est plus un oppresseur, mais un humain au travers du processus de sa libération.

Cette solution ne peut pas être achevée en termes idéalistes. Afin que les opprimés puissent mener la lutte pour leur libération, ils doivent percevoir la réalité de l'oppression non pas comme un monde fermé duquel il n'y a pas d'issue, mais comme une situation limitée qu'ils peuvent transformer. Cette perception est une condition nécessaire mais non suffisante pour la libération ; cela doit devenir la force de motivation pour l'action libératrice. Les opprimés pourront dépasser la contradiction dans laquelle ils sont coincés seulement lorsque cette perception les enregistrera dans la lutte pour leur libération.

La même chose est vraie pour l'opresseur à titre individuel en tant que personne. La découverte de soi comme étant un oppresseur peut très bien causer pas mal de stress et d'angoisse, mais cela ne mène pas forcément vers la solidarité avec les opprimés. Rationaliser sa culpabilité en traitant l'opprimé de manière paternaliste tout en le maintenant dans une position de dépendance ne fonctionnera pas. La solidarité requiert qu'on entre dans la situation de ceux avec lesquels on veut devenir solidaire ; c'est une posture radicale. Si ce qui caractérise les opprimés est leur subordination à la conscience du maître, comme l'affirme Hegel, la véritable solidarité avec les opprimés veut dire combattre à leurs côtés pour transformer la réalité objective qui les a rendu "êtres pour autrui". L'opresseur est solidaire avec les opprimés seulement lorsqu'il arrête de les regarder comme une catégorie abstraite et les voit comme des personnes qui ont été injustement traitées, privées de leur voix, persuadées de vendre leur force de travail, lorsqu'il arrête de faire des gestes pieux, sentimentaux et individualistes et qu'il risque un véritable acte d'amour. La véritable solidarité ne se trouve que dans la plénitude de cet acte d'amour, dans son existentialisme, dans sa praxis. Affirmer que chaque homme et chaque femme est une personne et que ces personnes doivent être libres et ne rien faire de tangible pour que cette affirmation devienne une réalité, n'est qu'une farce.

Comme c'est une situation concrète qui voit la contradiction oppresseur-opprimé établie, la résolution de cette contradiction se doit d'être objectivement vérifiable.

C'est pourquoi il existe ce requis radical à la fois pour l'opprimé et l'opresseur de ce que la situation concrète qui commande l'oppression soit transformée.

Présenter la demande radicale pour la transformation objective de la réalité, combattre l'immobilisme subjectiviste qui divertirait de la reconnaissance de l'oppression en une attente patiente pour que l'oppression disparaisse d'elle-même, n'est pas nier le rôle de la subjectivité dans la lutte pour changer les structures. Au contraire, il est impossible d'envisager l'objectivité dans la subjectivité. L'une ne peut pas exister sans l'autre, on ne peut pas non plus en faire une dichotomie. La séparation de l'objectivité de la subjectivité, la négation de cette dernière lorsqu'on analyse la réalité ou qu'on agit sur elle, est l'objectivisme. D'un autre côté, la négation de l'objectivité dans l'analyse ou l'action, résultant dans un subjectivisme qui mène à des positions solipsiste (**NdT** : *refus de l'existence de la conscience d'autrui et de ce qui est extérieur à soi*), qui nie l'action elle-même et niant la réalité objective. Ni l'objectivisme, ni le subjectivisme ni même le psychologisme est promu ici, mais plutôt la subjectivité et l'objectivité dans leur relation dialectique (**NdT** : antinomique et en dépassement de leur antinomie) constante.

Nier l'importance de la subjectivité dans le processus de transformation du monde et de l'histoire est naïf et simpliste. C'est admettre l'impossible : un monde sans personne. Cette position objectiviste est aussi ingénieuse que celle du subjectivisme qui postule les personnes sans un monde. Le monde et les êtres humains n'existent pas séparés l'un de l'autre, ils existent en interaction constante. Marx n'épouse pas une telle dichotomie, ni du reste n'importe quel penseur critique et réaliste. Ce que Marx a critiqué et détruit scientifiquement n'était pas la subjectivité, mais le subjectivisme et le psychologisme. Tout comme la réalité sociale objective n'existe pas par pur hasard, mais comme un produit de l'action humaine ; elle n'est pas non plus transformée par hasard. Si l'humanité produit la réalité sociale (qui dans "l'inversion de la praxis" se retourne sur eux et les conditionne), alors transformer la réalité est une tâche historique, une tâche pour l'humanité.

La réalité devenant oppressive résulte en la distinction des humains en tant qu'opresseurs et opprimés. Ces derniers, dont la tâche est de lutter pour leur libération avec ceux qui leur montrent une véritable solidarité, doivent acquérir une conscience critique de l'oppression au travers la praxis de cette lutte (**NdT** : *"praxis"*, combinaison de la pensée critique et de l'action de transformation). Un des plus grands obstacles du succès de la libération est que la réalité oppressive absorbe tous ceux qui évoluent en son sein et ainsi agit en absorbant de la conscience humaine. En pratique, l'oppression domestique. Pour ne plus être la proie de sa force, on doit en émerger et se retourner contre elle. *Ceci ne peut être fait qu'au moyen d'une praxis : réflexion et action sur le monde afin de le transformer.*

Rendre “*la véritable oppression plus oppressive en y ajoutant la réalisation de l’oppression*” correspond à la relation dialectique entre le subjectif et l’objectif. Il ne peut y avoir de praxis authentique possible que dans cette interdépendance, sans laquelle il est impossible de résoudre la contradiction oppresseur-opprimé. Pour ce faire, l’opprimé doit confronter la réalité de manière critique, à la fois de manière objective et en agissant sur cette réalité. Une simple perception de la réalité qui ne serait pas suivie d’une intervention critique ne mènera pas à la transformation de la réalité objective, précisément parce que cela n’est pas une véritable perception. C’est le cas d’une vision purement subjectiviste de quelqu’un qui oublie la réalité objective et crée un faux substitut.

Un différent type de fausse perception se produit lorsqu’un changement de la réalité objective menace les intérêts individuels ou de classe de celui qui perçoit. Dans le premier cas, il n’y a pas d’intervention critique dans la réalité parce que cette réalité est fictive, il n’y en a pas dans le second cas parce que l’intervention serait en contradiction les intérêts de classe de celui qui perçoit. Dans le dernier cas, la tendance de celui qui perçoit est de se comporter de “*manière névrotique*”. Le fait existe ; mais à la fois le fait et le résultat qui pourrait en découler peuvent être préjudiciables à la personne. Ainsi il devient nécessaire, pas de précisément nier le fait, mais de le “voir différemment”. Cette rationalisation en tant que mécanisme de défense coïncide en fin de compte avec le subjectivisme. Un fait qui n’est pas nié mais dont les vérités sont rationalisées perd sa base objective. Il cesse d’être un fait concret et devient un mythe créé en défense de la classe de celui qui perçoit.

Ici réside une des raisons des prohibitions et des difficultés (que l’on reverra en détail dans le chapitre 4, faites pour dissuader les gens d’une intervention critique avec la réalité. L’opresseur sait très bien que cette intervention ne serait pas dans son meilleur intérêt. Ce qui est de son intérêt, c’est que les gens continuent d’être dans un état de soumission, d’impotence face à la réalité oppressive. Ici prend toute l’importance de l’avertissement de Lukacs au parti révolutionnaire

[Ici la citation est en français dans le texte]

“...Il doit, pour employer les mots de Marx, expliquer aux masses leur propre action non seulement afin d’assurer la continuité des expériences révolutionnaires du prolétariat, mais aussi d’activer consciemment le développement ultérieur de ces expériences.”

En affirmant cette nécessité, Lukacs pose incontestablement le problème de l’intervention critique. “*Expliquer aux masses leur propre moyen d’action*” est clarifier et illuminer cette action, à la fois en regard des faits objectifs par lesquels elle fut déclenchée mais aussi en regard de ses buts. Plus les gens dévoilent cette réalité difficile qui doit être l’objet de leur action transformatrice, et au plus ils entrent dans cette réalité de manière critique. De cette manière “ils activent consciemment le développement subséquent de leur expérience.” Il n’y aurait

pas d'action humaine s'il n'y avait pas de réalité objective, pas de monde pour être tout comme il n'y aurait pas d'action humaine si l'humanité n'était pas un "projet", si elle n'était pas capable de se transcender, si on n'était pas capable de percevoir la réalité et de la comprendre afin de la transformer.

En pensée dialectique, le monde et l'action sont intimement interdépendants. Mais l'action est humaine seulement lorsqu'elle n'est pas juste une occupation mais aussi une préoccupation, c'est à dire lorsqu'elle n'est pas en dichotomie avec la réflexion. La réflexion, qui est essentielle à l'action, est implicite dans le requis de Lukacs d'"expliquer aux masses leur propre action.", comme c'est implicite dans le but qu'il attribue à cette explication du "consciemment activer le développement subséquent de l'expérience."

Pour nous quoi qu'il en soit, le requis est vu non pas en termes d'expliquer à, mais plutôt de dialoguer avec les gens au sujet de leurs actions. En toute circonstance, aucune réalité ne se transforme et le devoir que Lukacs assigne au parti révolutionnaire "*d'expliquer aux masses leur propre action*", coïncide avec notre affirmation du besoin pour une intervention critique des gens dans la réalité au travers de la praxis. La pédagogie des opprimés, qui est la pédagogie des gens engagés dans la lutte pour leur propre libération, a ses racines ici. Ceux qui se reconnaissent ou commencent à se reconnaître comme opprimés, doivent être parmi les développeurs de cette pédagogie. Aucune pédagogie véritablement libératrice ne peut rester à distance des opprimés en les traitant comme des infortunés et en leur présentant pour leur émulation, des modèles en provenance de leurs oppresseurs. Les opprimés doivent être leur propre exemple dans la lutte pour leur rédemption.

La pédagogie des opprimés, animée par une générosité authentique, humaniste (et non pas humanitaire), se présente en fait comme la pédagogie de l'humanité. Une pédagogie qui commence avec l'intérêt égoïste des oppresseurs (égoïsme maquillé en fausse générosité paternaliste) et qui fait des opprimés l'objet de son humanitarisme, personnalise et maintient de fait l'oppression. C'est un instrument de déshumanisation. C'est pourquoi, comme nous l'avons dit précédemment, la pédagogie des opprimés ne peut pas être développée ou mise en pratique par les oppresseurs. Ce serait une contradiction si les oppresseurs non seulement défendraient mais aussi mettaient en pratique une éducation libératrice.

Mais si la mise en place d'une éducation libératrice requiert un pouvoir politique et que les opprimés n'en ont pas, comment est-il alors possible de réaliser une pédagogie des opprimés avant la révolution ? C'est une question de la plus haute importance, et nous tenterons d'y répondre du moins en partie dans les grandes lignes dans le chapitre 4 de ce livre. Un aspect de la réponse se trouve dans la distinction entre l'éducation systémique qui ne peut être changée que par le pouvoir politique en place et les projets éducatifs, qui devraient être mis en place avec les opprimés dans le processus de les organiser. La pédagogie des

opprimés, en tant que pédagogie humaniste et libertaire, possède deux étapes distinctes. Dans la première, les opprimés dévoilent le monde de l'oppression et par la praxis, s'engagent à sa transformation. Dans la seconde, dans laquelle la réalité de l'oppression a déjà été transformée, la pédagogie cesse d'appartenir aux opprimés et devient la pédagogie de tout le monde dans le vaste processus de la libération permanente. Dans les deux étapes, c'est toujours par l'action profonde que la culture de la domination est culturellement confrontée. Dans la première étape, cette confrontation se produit par le changement de la façon dont les opprimés perçoivent le monde de l'oppression ; dans la seconde étape, par l'expulsion de tous les mythes créés et développés par l'ancien ordre, qui comme des spectres, hantent la nouvelle structure émergeant de la transformation révolutionnaire.

La pédagogie de la première étape doit adresser le problème de la conscience des opprimés ainsi que celle des oppresseurs, le problème des hommes et des femmes qui oppriment et celui des hommes et des femmes qui subissent cette oppression. Elle doit prendre en considération leur comportement, leur vision du monde et leur éthique. Un problème bien particulier est celui de la dualité des opprimés : ils sont contradictoires, des êtres divisés, formatés par et existant dans une situation concrète d'oppression et de violence.

Toute situation où un individu A exploite objectivement un individu B ou entrave sa poursuite d'auto-affirmation en tant que personne responsable, est une situation d'oppression. Une telle situation en elle-même constitue un acte de violence, même si édulcorée par une fausse générosité, parce que cela interfère directement avec la vocation historique et ontologique individuelle d'être plus humain.

Avec l'établissement d'une relation d'oppression, la violence a déjà commencé. Jamais au cours de l'histoire la violence a-t-elle été instaurée, initiée par les opprimés. Comment pourraient-ils en être les instigateurs, s'ils sont eux-mêmes le résultat d'une violence ? Comment pourraient-ils être les promoteurs de quelque chose dont l'inauguration objective définit leur existence en tant qu'opprimés ? Il n'y aurait pas d'opprimés s'il n'y avait pas eu au préalable une situation de violence pour établir et maintenir leur soumission.

La violence est initialisée par ceux qui oppriment, qui exploitent, qui ne reconnaissent pas autrui en tant que personne et non pas par les opprimés, exploités et reniés. Ce ne sont pas ceux qui sont mal-aimés qui commencent le processus de désaffection ; mais ceux qui ne peuvent pas aimer parce qu'ils n'aiment qu'eux-mêmes. Ce ne sont pas les sans-défenses, soumis à la terreur, qui mettent en place la terreur, mais les violents qui avec leur pouvoir créent la situation concrète qui impose les "rebuts de la vie". Ce ne sont pas ceux qui sont tyrannisés qui mettent en place le despotisme, mais les tyrans. Ce ne sont pas les haïs qui génèrent la haine, mais ceux qui haïssent. Ce ne sont pas ceux à qui

on refuse l'humanité qui nie celle-ci, mais ceux qui refusent de reconnaître cette humanité, niant par là même la leur. La force n'est pas utilisée par ceux qui sont devenus faibles par la prépondérance des forts, mais par les forts qui les ont émasculés.

Par contre, pour les oppresseurs, ce sont toujours les opprimés (qu'ils n'appellent jamais du reste "les opprimés" bien entendu, mais selon qu'ils soient leurs propres concitoyens ou pas : "ces gens-là" ou "les masses aveugles et envieuses" ou "sauvages", "natifs", "indigènes", ou "subversifs"), qui sont "violents", "barbares", "vicieux" ou "féroces", lorsqu'ils osent réagir à la violence des oppresseurs.

Et pourtant, aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est précisément dans la réponse des opprimés à la violence des oppresseurs qu'on peut trouver un acte d'amour. Consciemment ou inconsciemment, l'acte de rébellion des opprimés (acte qui est toujours ou peu s'en faut, aussi violent que l'acte initial de violence des oppresseurs) peut inciter l'amour. Alors que la violence des oppresseurs empêche les opprimés de s'accomplir en tant qu'humain, la réponse de ces derniers à cette violence est enracinée dans le désir de poursuivre le droit d'être humain. Alors que les oppresseurs déshumanisent les autres et violent leurs droits, ils sont eux-mêmes déshumanisés. Tout comme les opprimés luttant pour être humains retirent aux oppresseurs leur pouvoir de dominer et de réprimer, ils restaurent aussi l'humanité des oppresseurs qu'ils avaient perdue dans l'exercice de l'oppression.

Seuls les opprimés en se libérant peuvent aussi libérer leurs oppresseurs. Ces derniers, en tant que classe oppressive, ne peuvent si se libérer eux-mêmes, ni les autres. Il est donc essentiel que les opprimés lancent la lutte pour résoudre la contradiction dans laquelle ils sont coincés et cette contradiction sera résolue par l'apparence de l'Homme nouveau : ni oppresseur, ni opprimé, mais un Homme dans le processus de sa libération. Si le but des opprimés est de devenir pleinement humains, ils ne rempliront pas ce but en simplement renversant les termes de la contradiction, en en changeant les pôles.

Ceci peut paraître simpliste, mais ça ne l'est pas. La résolution de la contradiction oppresseur-opprimé implique de fait la disparition des oppresseurs en tant que classe dominante. Quoi qu'il en soit, les restrictions imposées par les anciens opprimés sur leurs oppresseurs, de façon à ce que ces derniers ne puissent pas réassumer leur ancienne position de domination, ne constitue pas une oppression. Un acte est oppresseur tant qu'il empêche les gens de parvenir à l'état de plénitude humaine. Ainsi, ces restrictions nécessaires ne signifient pas en elles-mêmes que les opprimés d'hier sont devenus les oppresseurs d'aujourd'hui. Les actions qui empêchent la restauration d'un régime oppresseur ne peuvent pas être comparés avec ceux qui le créent et le maintiennent, ne

peuvent pas être comparés avec ceux par lesquels quelques hommes et femmes nient à la grande majorité leur droit à être humain.

Mais, au moment où un nouveau régime se durcit en une “bureaucratie” dominatrice, la dimension humaniste de la lutte est perdue et il n’est plus possible alors de parler de libération. C’est pourquoi nous insistons sur le fait que l’authentique solution de la contradiction oppresseur-opprimé ne réside en rien dans la simple renverse de position, de bouger d’un pôle à l’autre. Elle ne consiste pas non plus en le remplacement des oppresseurs par de nouveaux qui vont continuer à subjuguier des opprimés et tout cela au nom de la “libération”.

Mais même lorsque la contradiction est authentiquement résolue par une nouvelle situation établie par les travailleurs libérés, les anciens oppresseurs ne se sentent pas libérés. Conditionnés par leur expérience d’opprimer les autres, toute autre situation autre que celle que leur expérience d’opprimer les autres est ressentie comme une oppression. Auparavant, ils pouvaient, manger, boire à profusion, porter de beaux vêtements et de belles chaussures, être éduqués, voyager et écouter Beethoven, tandis que des millions de gens ne mangeaient pas, n’avaient pas de vêtements ni de chaussures, ne pouvaient pas étudier ni voyager, et encore moins écouter Beethoven. Toute restriction à ce mode de vie, au nom des droits de la communauté, paraît être aux anciens oppresseurs une profonde violation de leurs droits individuels, alors qu’ils n’eurent absolument aucun respect pour les millions qui souffraient de la faim et en mourraient, de ceux qui étaient dans la douleur et le désespoir. Pour les oppresseurs, le terme “d’être humain” ne se réfère qu’à eux-mêmes. Les autres personnes ne sont que “des choses”. Pour les oppresseurs, il n’existe qu’un seul droit : leur droit de vivre en paix, placé bien au-dessus du droit, pas toujours reconnu, mais simplement concédé, pour les opprimés de simplement survivre. Et ils ne font de fait cette concession que seulement parce que l’existence des opprimés est nécessaire à leur propre existence d’opresseurs.

Ce comportement, cette façon de comprendre le monde et les gens (qui nécessairement rendent les oppresseurs plus que réticents à installer un nouveau régime), s’explique par leur expérience de classe dominante. Dès qu’une relation de violence et d’oppression a été établie, elle engendre tout un mode de vie et de comportement pour ceux qui sont impliqués, tant pour les oppresseurs que pour les opprimés. Tous deux sont submergés dans cette situation et tous deux portent les marques de l’oppression. Une analyse des situations existentielles d’oppression révèle que leur origine repose sur un acte de violence, initié par ceux qui sont au pouvoir. Cette violence, en tant que processus, se perpétue de génération en génération d’opresseurs, qui deviennent les héritiers et qui sont façonnés par cet environnement. Celui-ci crée chez l’opresseur, une forte conscience possessive, possessive du monde, des hommes et des femmes. Séparée de la possession matérielle, concrète du monde et des gens, la conscience oppressive ne pourrait pas se comprendre

elle-même, ne pourrait même pas exister. Fromm a dit de cette conscience que, sans une telle possession, *“elle perdrait contact avec le monde”*. La conscience de l’opresseur tend à transformer tout ce qui l’entoure en un objet de sa domination. La terre, la propriété, la production, les créations des gens, les gens eux-mêmes, le temps, tout est réduit au statut d’objets à sa disposition.

Dans leur gourmandise sans retenue à vouloir posséder, les oppresseurs développent la conviction qu’il leur est possible de tout transformer en objet sous la coupe de leur pouvoir d’achat ; d’où leur conception strictement matérialiste de l’existence. L’argent est la mesure de toute chose et le profit l’objectif principal. Pour les oppresseurs, ce qui a de la valeur doit être toujours plus possédé, même au prix de ce que les opprimés n’aient moins voire même plus rien du tout. Pour eux, *être c’est avoir* et être la classe des possédants.

En tant que bénéficiaires de la situation d’oppression, les oppresseurs ne peuvent pas percevoir que si avoir est une condition d’être, alors c’est une condition pour tous les hommes et les femmes du monde. Voilà pourquoi leur “générosité” est fautive. L’humanité est une “chose” et ils la possèdent comme un droit exclusif, comme une propriété héritée. Pour la conscience de l’opresseur, l’humanisation de “l’autre”, des gens, n’apparaît en rien comme une poursuite de notre humanité complète, mais comme une perversion.

Les oppresseurs ne perçoivent pas leur monopole d’avoir plus comme un privilège qui déshumanise les autres et eux-mêmes par la même occasion. Ils ne peuvent pas le voir ni le concevoir, dans leur poursuite égoïste de l’avoir en tant que classe possédante, ils suffoquent dans leurs propres possessions et ne sont plus, ils ne font qu’avoir. Pour eux, avoir toujours plus est un droit inaliénable, un droit qu’ils ont acquis par leur propre “effort”, avec leur “courage de prendre des risques”. Si les autres n’ont pas plus, c’est parce qu’ils sont incompetents et paresseux et le pire de tout est ingratitude injustifiée envers les “gestes généreux” de la classe dominante. Précisément parce qu’ils sont “ingrats” et “jaloux”, les opprimés sont vus comme des ennemis potentiels qui doivent être surveillés.

Il ne peut pas en être autrement. Si l’humanisation des opprimés signifie la subversion, alors leur liberté aussi, d’où la nécessité d’un contrôle permanent. Et plus l’opresseur contrôle l’opprimé et plus il le change en une “chose” apparemment inanimée. Cette tendance de l’opresseur à “rendre inanimé” toute chose et quiconque dans son empressement à posséder, correspond de manière inquestionnable à une certaine tendance sadique.

“Le plaisir de la domination complète d’une autre personne (ou d’une autre créature animée) est l’essence même de la pulsion sadique. Une autre façon de formuler la même pensée est de dire que le but du sadisme est de transformer un humain en une chose, quelque chose d’animé en quelque chose d’inanimé,

car en le contrôlant de manière absolue, le vivant perd une qualité essentielle de sa vie : la liberté.” (Erich Fromm, “Le cœur de l’Homme”, 1966, p.32)

L’amour sadique est un amour pervers, un amour de mort, non pas de vie. Une des caractéristiques de la conscience de l’opresseur et de sa vision nécrophile du monde est donc le sadisme. La conscience de l’opresseur, afin de pouvoir dominer, essaie d’empêcher la volonté de rechercher, l’impatience et le pouvoir créatif qui sont caractéristiques de la vie, elle tue la vie. De plus en plus, les oppresseurs utilisent la science et la technologie comme instruments sans conteste puissants pour parvenir à leur but : la continuité de l’ordre oppresseur par la manipulation et la répression. Les opprimés, en tant qu’objets, “choses”, n’ont aucun but si ce n’est celui que les oppresseurs leur prescrivent.

En regard du contexte précédent, un autre problème d’une importance indubitable surgit : le fait que certains membres de la classe des oppresseurs rejoignent les opprimés dans leur lutte de libération, se déplaçant ainsi d’un pôle à l’autre de la contradiction. Leur rôle est fondamental et l’a toujours été au cours de l’histoire de cette lutte. Il arrive néanmoins, qu’alors qu’ils cessent d’être des exploités ou des spectateurs indifférents, et bougent du côté des exploités, ils amènent presque toujours avec eux les marques de leur origine : leurs préjugés et leurs déformations, qui incluent le manque de confiance dans la capacité des gens à penser, à désirer, à vouloir et à savoir. Ainsi, ces adhérents à la cause du peuple courent constamment le risque de tomber dans un type de générosité aussi maléfique que celle des oppresseurs. La générosité des oppresseurs est nourrie par un ordre injuste, qui doit être maintenu afin de justifier la générosité. Nos convertis, d’un autre côté, désirent vraiment transformer l’ordre injuste, mais à cause de leur origine, ils croient qu’ils doivent être les exécuteurs de cette transformation. Ils parlent des gens, mais ils ne leur font pas confiance ; et faire confiance aux gens est une indispensable précondition pour un changement révolutionnaire. Un véritable humaniste peut être plus identifié par sa confiance en les gens, qui l’engagent dans leur lutte que par un millier d’actions en leur faveur sans cette confiance.

Ceux qui se commettent authentiquement envers le peuple doivent se réexaminer constamment. Cette conversion est si radicale qu’elle ne permet pas d’attitude ambiguë. Affirmer cet engagement mais se considérer comme détenteur d’une sagesse révolutionnaire, qui doit être donnée (ou imposée) aux gens, c’est conserver l’ancienne voie. L’homme ou la femme qui proclame sa dévotion à la cause de la libération est incapable d’entrer en communion avec les autres, qu’il ou elle continue de regarder comme totalement ignorants, s’auto-illusionne sévèrement. Le converti qui approche les gens mais qui est en alarme à chaque pas qu’ils font, chaque doute qu’ils expriment et à chaque suggestion qu’ils offrent et qui tente d’imposer son statut, demeure nostalgique envers ses origines.

La conversion au peuple demande une profonde renaissance. Ceux à qui cela arrive doivent prendre une nouvelle forme d'existence, ils ne peuvent plus rester comme ils étaient. Seulement au travers de la camaraderie avec les opprimés les convertis pourront-ils comprendre leurs façon de vivre et de se comporter, qui à divers moments réfléchissent la structure de domination. Une de ces caractéristiques est cette dualité existentielle précédemment citée des opprimés, qui sont en même temps eux-mêmes et l'opresseur dont ils ont intériorisé l'image. Ainsi, jusqu'à ce qu'ils "découvrent" concrètement leur oppresseur et à leur tour leur propre conscience, ils expriment presque toujours des attitudes fatalistes envers leur situation.

Comme me le disait un paysan : *"le paysan commence à prendre courage pour dépasser sa dépendance lorsqu'il réalise qu'il est de fait dépendant. Jusque-là, il acquiesce au patron et dit : Que puis-je faire, je ne suis qu'un paysan ?"*

Lorsqu'analysé superficiellement, ce fatalisme est parfois interprété comme de la docilité, ce qui est un trait de caractère national. Le fatalisme sous le déguisement de la docilité est le fruit d'une situation historique et sociale et non pas une caractéristique essentielle du comportement humain. C'est presque toujours lié au pouvoir de la destinée ou du destin ou de la chance, des forces inévitables et implacables, ou d'une vision déformée de dieu. Sous l'influence du mythe et de la magie, les opprimés (surtout les paysans, qui sont presque submergés par la nature) voient leur souffrance, le fruit de l'exploitation, comme la volonté de dieu, comme si dieu était le créateur de ce "désordre organisé".

Submergés par la réalité, les opprimés ne peuvent pas percevoir clairement l'"ordre" qui sert les intérêts des oppresseurs dont l'image a été intériorisée. Égratignés sous les restrictions de cet ordre, ils manifestent souvent un type de violence horizontale, agressant leurs propres camarades pour les plus futiles des raisons.

Il est possible qu'avec cette attitude, il manifeste une fois de plus leur dualité. Parce que l'opresseur existe dans leurs camarades opprimés, quand ils attaquent ces camarades, ils attaquent dans le même temps indirectement les oppresseurs.

D'un autre côté, à un moment de leur expérience existentielle les opprimés ressentent une attraction irrésistible envers les oppresseurs de leur mode de vie. Partager cette façon de vivre devient une aspiration débordante. Dans leur aliénation, les opprimés veulent à tout prix ressembler à leurs oppresseurs, les imiter, les suivre. Ce phénomène est particulièrement prévalent dans la classe moyenne opprimée, qui se languit de devenir ces "éminentes" personnes de la classe supérieure. Albert Memmi, dans une analyse exceptionnelle de la "mentalité du colonisé", se réfère au mépris qu'il a ressenti envers le colonisateur, mélangé à une attirance "passionné" envers lui.

“Comment le colonisateur pouvait-il être attentionné envers ses ouvriers tout en abattant périodiquement une foule de colonisés ? Comment le colonisé pouvait-il se renier lui-même si cruellement et pourtant faire de telles demandes excessives ? Comment pouvait-il haïr le colonisateur et en même temps l’admirer si passionnément ? (j’ai moi-même éprouvé cette admiration malgré moi...)”

L’autodépréciation est une autre caractéristique des opprimés, qui dérive de leur internalisation de l’opinion qu’ont d’eux les oppresseurs. Ils entendent si souvent qu’ils ne sont que des bons à rien, ne savent rien et sont incapables d’apprendre quoi que ce soit, qu’ils sont malades, paresseux et improductifs, qu’à la fin ils se persuadent eux-mêmes du bien-fondé de ces affirmations.

Des mots d’un des paysans avec qui j’ai discuté : *“Nous nous sentons inférieurs au patron parce que celui-ci semble être le seul qui sache et le seul capable de gérer les choses.”*

Ils se disent donc ignorants et disent que le “professeur” est celui qui a la connaissance et celui qu’ils doivent donc écouter. Le critère de connaissance qui leur est imposé est d’ordre conventionnel. *“Pourquoi n’expliquez-vous pas le dessin en premier, ainsi cela prendra moins de temps et cela nous donnera moins de maux de tête.”* me déclara un paysan qui participait à un cercle culturel.

Il ne leur arrive presque jamais de comprendre qu’eux aussi “savent des choses” qu’ils ont apprises dans leur relation avec le monde et parmi d’autres hommes et femmes comme eux. Étant données les circonstances qui ont produit leur dualité, il n’est que naturel qu’ils n’aient aucune confiance en eux-mêmes.

Il est courant que des paysans participant à des projets éducatifs commencent à discuter un thème générique avec ferveur, puis stoppent brusquement et disent à l’éducateur : *“Excusez-nous, nous devrions nous taire et vous laissez parler. Vous êtes celui qui sait, nous ne savons rien.”* Ils insistent assez souvent sur le fait qu’il n’existe pas de différence entre eux et un animal, et quand ils admettent une différence, elle est le plus souvent en faveur de l’animal, parce qu’*“ils sont bien plus libres que nous.”*

Il est choquant néanmoins d’observer comment cette autodépréciation change avec les premiers changements dans la situation d’oppression. J’ai entendu un leader paysan dire dans une réunion de comité de production : *“Ils avaient pour habitude de dire que nous étions improductifs à cause de notre paresse et de notre alcoolisme. Mensonges. Maintenant que nous sommes respectés en tant qu’hommes, nous allons montrer à tout le monde que nous n’avons jamais été des paresseux ni des alcoolos. Nous étions exploités !”*

Aussi longtemps que persiste leur ambiguïté, les opprimés sont hésitants à résister et manquent complètement de confiance en eux. Ils ont cette croyance diffuse et magique de l'invulnérabilité et du pouvoir des oppresseurs. La force magique du pouvoir du grand propriétaire terrien est très vivace dans les zones rurales. Une de mes amis sociologues parle d'un groupe de paysans armés dans un pays d'Amérique Latine qui ont saisi récemment un Latifundium. Pour des raisons pratiques, ils avaient planifié de garder le propriétaire terrien en otage. Mais aucun des paysans n'avaient le courage de le garder, sa seule présence les terrifiait. Il est aussi très possible que le fait de s'opposer à leur patron ait provoqué de la culpabilité. En vérité, le patron les "habitait".

Les opprimés doivent voir des exemples de la vulnérabilité des oppresseurs afin qu'une conviction contraire puisse commencer à voir le jour et à croître en eux. Jusqu'à ce que cela se produise, ils continueront à manquer de courage, à avoir peur et à être battus. Aussi longtemps que les opprimés demeurent ignorants des causes de leur condition, ils "acceptent" de manière fataliste leur exploitation. De plus, ils sont capables de réagir de manière passive et aliénée lorsque que confrontés avec la nécessité de lutter pour leur liberté et leur auto-affirmation. Petit à petit néanmoins, ils tendent à essayer des formes d'action rebelle. En travaillant à la libération, on ne doit jamais perdre de vue cette passivité ni perdre de vue le moment d'éveil.

Dans leur vision irréaliste du monde et d'eux-mêmes, les opprimés se sentent des "objets" propriétés de l'opresseur. Pour ce dernier, être c'est avoir, presque toujours aux dépens de ceux qui n'ont rien. Pour les opprimés, à un certain point de leur expérience existentielle, être n'est pas ressembler à leur oppresseur, mais lui être subordonné, de dépendre de lui. Ainsi les opprimés sont-ils émotionnellement dépendants.

Le paysan dit : *"Le paysan est dépendant. Il ne peut pas dire ce qu'il veut. Avant de découvrir sa dépendance, il souffre. La soupe de sécurité est à la maison, où il crie sur ses enfants, les bat, et se désespère. Il se plaint de sa femme et pense que tout est mauvais. Il ne laisse pas la pression s'échapper avec son patron parce qu'il pense que celui-ci est un être supérieur. Souvent, le paysan noie ses soucis dans l'alcool."*

Cette dépendance émotionnelle totale peut mener l'opprimé à ce que Fromm appelle l'attitude nécrophile : la destruction de la vie, la sienne et celle de ses pairs opprimés.

Ce n'est que lorsque l'opprimé dénonce ses oppresseurs et s'implique dans la lutte organisée pour sa libération qu'il commence à croire en lui-même. Cette découverte ne peut pas être purement intellectuelle mais doit impliquer une action, cela ne peut pas non plus se limiter à un simple activisme mais doit aussi inclure une sérieuse réflexion, alors seulement tout ceci deviendra-t-il une praxis.

Le dialogue critique et libérateur, qui présuppose une action, doit se dérouler avec les opprimés à quelque niveau que ce soit du processus de libération. Le contenu de ce dialogue peut et devrait varier en accord avec les conditions historiques et le niveau auquel les opprimés perçoivent la réalité. Mais substituer au dialogue le monologue, les slogans et les communiqués, est une tentative de libérer les opprimés avec les instruments même de sa domestication. Tenter de libérer les opprimés sans leur participation réflexive dans l'acte même de la libération est les traiter comme des objets qui doivent être sauvés d'un bâtiment en feu ; c'est les mener dans une impasse populiste et les transformer en une masse qui peut ensuite être manipulée.

À toutes les étapes de leur libération, les opprimés doivent voir les choses par eux-mêmes comme des hommes et des femmes engagés dans la vocation historique et ontologique de devenir pleinement des humains. Réflexion et action deviennent impératives quand on ne tente pas de manière erronée de faire une dichotomie du contenu de l'humanité et de ses formes historiques.

Insister sur le fait que les opprimés s'engagent dans la réflexion sur leur situation concrète n'est pas un appel à la révolution en fauteuil. Bien au contraire, la réflexion, la véritable réflexion, mène inmanquablement à l'action. D'un autre côté, quand la situation demande d'agir, cette action entreprise constituera une véritable praxis seulement si ses conséquences deviennent l'objet d'une réflexion critique. En ce sens, la praxis est la nouvelle raison d'être de l'opprimé et la révolution, qui inaugure le moment historique de cette raison d'être, n'est pas viable séparée de l'implication consciente attenante. Autrement, l'action n'est que pur activisme.

Pour parvenir à cette praxis néanmoins, il est nécessaire de faire confiance aux opprimés et leur capacité de raisonner. Quiconque n'a pas cette confiance ne commencera pas (ou abandonnera) le dialogue, la réflexion et la communication et retombera dans l'utilisation de slogans, de communiqués et de monologues ainsi que d'instructions. Les conversations superficielles à la cause de la libération sont porteuses de ce danger.

L'action politique du côté des opprimés doit être une action pédagogique dans le sens authentique du mot et donc en cela une action avec les opprimés. Ceux qui travaillent à la libération ne doivent pas prendre avantage de la dépendance émotionnelle des opprimés, dépendance qui est le fruit de la situation concrète de domination qui les entoure et qui a engendré leur vision erronée du monde. Utiliser leur dépendance pour créer une toujours plus grande dépendance est une tactique des oppresseurs.

L'action libertaire doit reconnaître cette dépendance comme un point faible et doit tenter par la réflexion et l'action de la transformer en indépendance. Quoi qu'il en soit, même la mieux intentionnée des directions ne peut pas garantir

l'indépendance comme cadeau. La libération des opprimés est une libération des hommes et des femmes et non pas de choses. Ainsi, alors que personne ne se libère par ses seuls efforts, on n'est pas non plus libéré par les autres. La libération, un phénomène humain, ne peut pas être achevée par des demi-humains. Toute tentative de traiter les gens comme des semis-humains ne fait que les déshumaniser. Quand les gens sont déjà déshumanisés suite à l'oppression dont ils souffrent, le processus de leur libération ne dit pas employer des méthodes de déshumanisation.

La méthode correcte à employer pour un leadership révolutionnaire dans la tâche de la libération n'est donc pas une "propagande libertaire" ; le leadership ne peut pas non plus juste "implanter" dans les opprimés une croyance en la liberté, pensant ainsi gagner leur confiance. La méthode correcte réside dans le dialogue. La conviction des opprimés qu'ils doivent combattre pour leur libération n'est pas un don apanage du leadership révolutionnaire, mais le résultat de leur propre *conscientização*.

Les leaders révolutionnaires doivent comprendre que leur propre conviction de la nécessité de la lutte (une dimension indispensable de la sagesse révolutionnaire) ne leur fut donnée par personne d'autre, si elle est authentique. Cette conviction ne peut pas être vendue comme une marchandise ; elle est plutôt atteinte par le moyen d'une totalité de réflexion et d'action. Seule l'implication des leaders dans la réalité, au sein d'une situation historique, les a menés à critiquer cette situation et à vouloir la changer.

De la même manière, les opprimés (qui ne s'impliquent pas dans la lutte à moins d'en être convaincus et qui, s'ils ne prennent pas cette décision, suspendent les conditions indispensables pour cette lutte) doivent atteindre cette conviction en tant que Sujets et non pas en tant qu'objets. Ils doivent aussi intervenir de manière critique dans la situation dans laquelle ils sont immergés et dont ils portent la marque ; la propagande ne peut pas y parvenir. Tandis que la conviction de la nécessité de la lutte (sans laquelle la lutte est impossible) est indispensable au leadership révolutionnaire (ce fut en fait cette conviction qui a constitué le leadership en première instance), elle est aussi nécessaire pour les opprimés. Elle est nécessaire, à moins qu'on tente de mettre en place cette transformation pour les opprimés et non pas avec eux. Je pense que seule cette dernière forme de transformation est valide.

L'objectif de présenter ces considérations est de défendre le caractère éminemment pédagogique de la révolution. Les leaders révolutionnaires de chaque époque qui ont affirmé que les opprimés devaient accepter la lutte pour leur libération, ce qui est évident, ont aussi par-là implicitement reconnu l'aspect pédagogique de cette lutte. Bon nombre de ces leaders néanmoins (peut-être à cause d'un préjugé naturel et compréhensible envers la pédagogie) ont tous fini par employer les méthodes "éducatives" utilisées par les oppresseurs. Ils nient

l'action pédagogique du processus de libération, mais ils utilisent la propagande pour convaincre.

Il est essentiel pour les opprimés de comprendre que lorsqu'ils acceptent la lutte pour l'humanisation, ils acceptent également à ce moment précis, leur responsabilité totale dans la lutte. Ils doivent comprendre qu'ils ne luttent pas simplement pour être libéré de la faim, mais, comme le dit Fromm : *“pour la liberté de créer et de construire, de s'émerveiller et de s'aventurer. Une telle liberté requiert que l'individu soit actif et responsable et pas un esclave ou un rouage bien huilé de la machine... Cela ne suffit pas que les hommes ne soient pas esclaves si les conditions sociales continuent de développer une existence d'automate, le résultat ne sera en rien l'amour de la vie, mais l'amour de la mort.”*

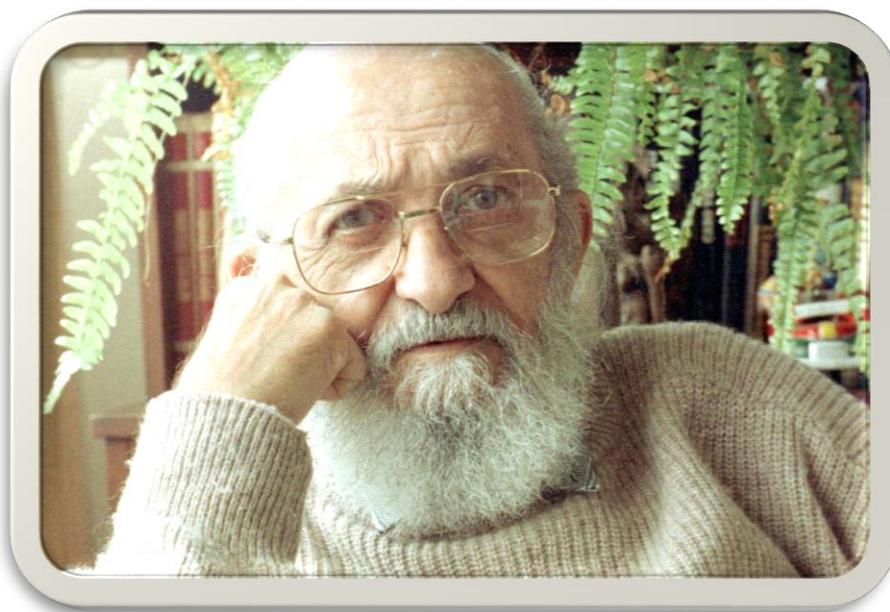
Les opprimés qui ont été formatés par le climat d'oppression affirmant la mort, doivent trouver, au cours de leur lutte, le moyen d'une humanisation affirmant la vie, ce qui ne veut pas dire d'avoir simplement quelque chose de plus à manger (quoique cet aspect ne doive pas être négligé bien évidemment). Les opprimés ont été détruits précisément à cause de leur situation qui les a réduits à l'état d'objets. Afin de regagner leur humanité, ils doivent cesser d'être des objets et lutter en tant qu'hommes et femmes. C'est un requis radical. Ils ne peuvent pas entrer dans la lutte en tant qu'objets afin plus tard, de devenir des êtres humains.

La lutte commence avec la reconnaissance par les opprimés qu'ils ont été détruits. La propagande, la gestion, la manipulation, toutes des armes de l'oppression et de la domination, ne peuvent pas être des instruments de leur ré-humanisation. Le seul instrument effectif est une pédagogie humanisante avec laquelle le leadership révolutionnaire établit une relation permanente de dialogue avec les opprimés. Dans une pédagogie humanisante, la méthode cesse d'être un instrument par lequel les enseignants (dans ce cas-ci, le leadership révolutionnaire) peut manipuler les élèves (dans ce cas-ci, les opprimés), parce qu'elle exprime la conscience des élèves eux-mêmes.

“La méthode est en fait, la forme extérieure de la conscience qui se manifeste par l'action, qui devient la propriété fondamentale de la conscience, son intentionnalité. L'essence de la conscience c'est d'être dans le monde, et cette attitude est permanente et inévitable. Ainsi, la conscience est par essence, “une voie vers” quelque chose séparée d'elle-même, qui l'entoure et qu'elle appréhende au moyen de sa capacité idéaliste. La conscience est donc par définition, une méthode, dans le sens le plus général du mot.” nous dit Alvaro Vieira dans un travail de préparation sur la philosophie des sciences.

Une direction révolutionnaire doit ainsi pratiquer l'éducation co-intentionnelle. Enseignants et élèves (leadership et gens) ont une co-intervention sur la réalité, sous tous deux des sujets, pas seulement dans la tâche de dévoiler cette réalité et de cette façon, d'en venir à la connaître de manière critique, mais aussi dans

la tâche de recréer cette connaissance. Alors qu'ils atteignent cette connaissance de la réalité au travers d'une réflexion et action communes, ils se découvrent eux-mêmes en tant que ses créateurs permanents. De cette façon, la présence des opprimés dans la lutte pour leur libération sera ce qu'elle doit être : non pas une pseudo-participation, mais une implication volontaire et en toute connaissance de cause.



Chapitre 2

Une analyse attentive de la relation enseignant-élève à quelque niveau que ce soit, dans et hors de l'école, révèle son caractère narratif fondamental. La relation implique un sujet narrateur (l'enseignant) et des objets patients à l'écoute (les élèves). Les contenus, qu'ils soient valeurs ou dimensions empiriques de la réalité, ont tendance dans le processus à être narrés et ainsi à devenir sans vie, comme pétrifiés. L'éducation souffre d'une maladie narrative.

L'enseignant parle de la réalité comme si elle était immobile, statique, segmentée et prévisible. Ou bien il fait digression sur un sujet totalement étranger à l'expérience existentielle des élèves. Sa tâche est de "remplir" les élèves des contenus de sa narration, contenus qui sont détachés de la réalité, déconnectés du tout qui les a engendrés et peut leur donner une signification. Les mots sont vidés de leur aspect concret et deviennent creux, aliénés et verbiage aliéné.

La caractéristique marquante donc de cette éducation narrative est la sonorité des mots et non pas leur pouvoir de transformation. "4x4=16, la capitale de la province de Pará est Belém." Les élèves enregistrent, mémorisent et répètent ces phrases sans comprendre ce que veulent dire 4x4 ou réaliser la vraie signification du mot "capitale" dans l'affirmation "la capitale de Pará est Belém", c'est à dire, ce que Belém est à Pará et ce que Pará veut dire pour le Brésil.

La narration (avec l'enseignant pour narrateur) mène les élèves à mémoriser mécaniquement le contenu narré. Pire même, elle les transforme en "containers", en "réceptacles" destinés à être remplis par l'enseignant. Au mieux l'enseignant remplit les réceptacles au mieux il/elle est vu(e). Plus les élèves sont perméables à ce remplissage et meilleurs ils sont.

L'éducation de la sorte devient un acte de dépôt, dans lequel les élèves sont les récepteurs et les enseignants les dépositaires. Au lieu de communiquer, l'enseignant émet des communiqués et fait des dépôts que patiemment les élèves reçoivent et stockent, mémorisent et répètent. C'est ce qu'on peut appeler le concept "bancaire" de l'éducation, dans lequel le champ d'action réservé aux élèves ne s'étend qu'à leur réception de l'information. Il est vrai qu'ils ont l'opportunité de devenir les collecteurs ou les catalogues des choses qu'ils ont en stock. Mais en dernière analyse, ce sont les gens eux-mêmes qui sont écartés du processus au travers du manque de créativité, de transformation et de connaissance dans ce système, au mieux, mal dirigé. Car hors du questionnement, hors de la praxis, les individus ne peuvent pas être vraiment humains. La connaissance émerge dans l'invention et la réinvention, par la quête sans relâche, impatiente, continue et optimiste que les humains poursuivent en ce monde, avec le monde et avec les autres, ensemble.

Dans le concept bancaire de l'éducation, la connaissance est un don accordée par ceux qui se considèrent érudits, savants, au-dessus de ceux qu'ils considèrent ne rien savoir. Projeter une ignorance absolue sur les autres, caractéristique de l'idéologie de l'oppression, annihile l'éducation et la connaissance en tant que processus de quête. L'enseignant se présente aux élèves comme leur opposé absolu et nécessaire ; en considérant leur ignorance comme absolue, il justifie par là même son existence et sa position. Les élèves, aliénés tel l'esclave dans la dialectique hégélienne, accepte leur ignorance comme justificatif de l'existence de l'enseignant, mais, à l'encontre de l'esclave, ils ne découvrent jamais qu'ils éduquent l'enseignant.

La raison d'être de l'éducation libertaire en revanche, réside dans la poussée vers la réconciliation. L'éducation doit commencer avec la résolution de la contradiction enseignant-élève, en réconciliant les pôles de la contradiction de façon à ce que tous deux soient *simultanément* enseignant et élève.

Cette solution n'est pas (et ne peut pas être) trouvée dans le concept de l'éducation bancaire ; bien au contraire, celle-ci maintient stimule même la contradiction au moyen de ces attitudes et pratiques qui reflètent la société oppressive dans son ensemble :

- a) L'enseignant enseigne et l'élève est enseigné
- b) L'enseignant sait tout et l'élève ne sait rien
- c) L'enseignant pense et l'élève est pensé
- d) L'enseignant parle et l'élève écoute ou peu s'en faut
- e) L'enseignant discipline et l'élève est discipliné
- f) L'enseignant choisit et impose ses choix, l'élève obéit et fait
- g) L'enseignant agit et l'élève a l'illusion d'agir au travers de l'action de l'enseignant
- h) L'enseignant choisit le contenu du programme et l'élève qui ne fut pas consulté, s'adapte
- i) L'enseignant confond l'autorité du savoir avec sa propre autorité professionnelle qu'il/elle oppose à la liberté de l'élève
- j) L'enseignant est le sujet du processus éducatif tandis que l'élève n'est qu'un simple objet de celui-ci

Il n'est pas surprenant que le concept bancaire de l'éducation voit les humains comme adaptables, des êtres à gérer. Plus les élèves travaillent à stocker les dépôts de connaissance qu'on leur donne, moins ils développent a conscience critique qui résulterait en leur intervention dans le monde en tant que transformateurs de celui-ci. Plus ils acceptent complètement le rôle passif qu'on leur impose, et plus ils ne tendent qu'à simplement s'adapter au monde tel qu'il est et à adhérer à la vision fragmentée de la réalité déposée en chacun d'eux.

La capacité de l'éducation bancaire de minimiser ou d'annihiler le pouvoir créatif des élèves et de stimuler leur crédulité, sert les intérêts des oppresseurs, qui ne se soucient ni de voir le monde révélé ni de le voir transformé. Les oppresseurs utilisent leur "humanisme" pour maintenir une situation des plus profitables. Ainsi, ils réagissent presque instinctivement contre toute expérience éducative qui stimule ou vise à stimuler les facultés critiques et ne se contente pas d'une vision partielle de la réalité mais recherche toujours les liens qui relient un point à un autre et un problème à un autre.

En fait, les intérêts des oppresseurs résident dans le "*changement de conscience des opprimés et non pas de la situation qui les opprime*", nous dit Simone de Beauvoir dans "*La pensée de droite aujourd'hui*"; car plus les opprimés peuvent être menés à s'adapter à la situation et plus facilement ils peuvent être dominés. Pour parvenir à cette fin, les oppresseurs utilisent le système de l'éducation bancaire en conjonction avec un appareil d'action sociale paternaliste, dans lequel les opprimés reçoivent le titre en forme de doux euphémisme de "récipients de la sécurité sociale". Ils sont traités à titre individuel, comme des personnes marginales qui dévient de la configuration générale de la société "juste, bonne et organisée". Les opprimés sont vus comme une pathologie dans une société saine, qui doit donc ajuster ces gens "incompétents et paresseux" à ses propres vues et changer leur mentalité. Ces marginaux doivent être "intégrés", "incorporés" dans cette saine société qu'ils ont "oubliée".

La vérité est, quoi qu'il en soit, que les opprimés ne sont en rien des "*marginaux*", ils ne sont pas des gens "*vivant en dehors de la société*". Ils ont toujours été dedans, dans cette structure qui les a rendus "*êtres pour autrui*". La solution n'est pas de les "intégrer" dans la structure oppressive, mais de transformer cette structure de façon à ce qu'ils deviennent des "*êtres par eux-mêmes*". Une telle transformation bien entendu, diminuerait le but des oppresseurs, d'où leur utilisation du concept d'éducation bancaire pour éviter la menace de la *conscientização* des élèves.

L'approche bancaire de l'éducation pour adulte par exemple, ne proposera jamais aux élèves ce qu'il considère comme la réalité de manière critique. Elle s'occupera de questions vitales comme de savoir si Roger a donné de l'herbe fraîche à la chèvre et insistera sur l'importance d'apprendre qu'au contraire, Roger a donné de l'herbe fraîche au lapin. "L'humanisme" de l'approche bancaire de l'éducation masque l'effort de transformer les femmes et les hommes en automates, la véritable négation de leur vocation ontologique d'être plus pleinement humain.

Ceux qui utilisent cette approche bancaire d'enseignement, en le sachant ou sans le savoir (car il y a un nombre considérable d'enseignants "banquiers" qui sont bien intentionnés qui ne comprennent pas qu'ils ne font que servir pour déshumaniser..), ne perçoivent pas que les dépôts de connaissance en eux-

mêmes sont contradictoires au sujet de la réalité. Mais tôt ou tard, ces contradictions pourraient mener d'anciens élèves passifs à se retourner contre leur domestication et la tentative de domestiquer la réalité. Ils peuvent bien découvrir au travers de leur expérience existentielle que leur présent mode de vie est irréconciliable avec leur vocation de devenir pleinement humain. Ils pourront découvrir au travers de leur relation avec la réalité que celle-ci est un processus soumis à de constantes transformations. Si les femmes et les hommes recherchent et que leur vocation ontologique est l'humanisation, tôt ou tard ils percevront la contradiction dans laquelle l'éducation bancaire cherche à les maintenir et s'engageront dans la lutte pour leur libération.

Mais l'éducateur humaniste, révolutionnaire ne peut pas attendre que cette possibilité se matérialise. Dès le départ, ses efforts doivent coïncider avec ceux des élèves à s'engager dans la pensée critique et la quête pour l'humanisation mutuelle. Ses efforts doivent être imprégnés d'une profonde confiance en les gens et leur pouvoir créatif. Pour y parvenir, il doit être un partenaire des élèves dans ses relations avec ceux-ci.

Le concept d'éducation bancaire n'admet en rien un tel partenariat, par nécessité. Pour résoudre la contradiction enseignant-élève, pour échanger le rôle de dépositaire, de prescripteur, de dompteur, pour le rôle d'élève parmi les élèves, serait minimiser le pouvoir de l'oppression et servirait la cause de la libération.

L'assomption d'une dichotomie entre les êtres humains et le monde est implicite dans le concept éducatif bancaire : une personne est juste *dans* le monde et non pas *avec* le monde ou avec les autres. L'individu est un spectateur, pas un créateur. Ainsi, la personne n'est pas un être conscient ; il ou elle n'est que le possesseur d'une conscience : un "esprit" vide ouvert à la réception de dépôts de la réalité en provenance du monde extérieur. Par exemple, mon bureau, mes livres, ma tasse de café, tous les objets qui m'entourent, en tant que parties du monde qui m'entoure, seraient "en" moi, exactement comme je suis dans mon étude maintenant. Cette vision ne fait pas la différence entre être accessible à la conscience et entrer en conscience. Néanmoins, cette distinction est essentielle : les objets qui m'entourent sont simplement accessibles à ma conscience, ils ne sont pas en elle. Je suis conscient de leur présence, mais ils ne sont pas en moi.

Il s'ensuit logiquement de la notion de conscience bancaire que le rôle de l'éducateur est de réguler la façon dont le monde "entre" dans les élèves. La tâche de l'enseignant est d'organiser un processus qui se produit déjà spontanément, de "remplir" les élèves en y faisant des dépôts d'information qu'il ou elle considère comme constitutif de la véritable connaissance. Et comme les gens "reçoivent" le monde en tant qu'entités passives, l'éducation devrait donc les rendre encore plus passifs et les adapter au monde. L'individu éduqué est la personne adaptée, parce qu'elle ou il est mieux "préparé" pour le monde. Traduit

en terme pratique, ce concept convient très bien aux objectifs des oppresseurs, dont la tranquillité demeure assise sur le succès avec lequel les gens se fondent dans le monde que les oppresseurs ont créé et sur le minimum de critique à son encontre.

Plus complètement la majorité s'adapte aux buts qui leur sont prescrits par la minorité dominante (les privant ainsi du droit à leurs propres objectifs) et plus facilement la minorité peut-elle continuer à prescrire. La théorie et la pratique de l'éducation bancaire servent ce but de manière assez efficace. Les leçons magistrales, les requis de lecture, les méthodes d'évaluation de la "connaissance", la distance mise entre l'enseignant et l'élève, les critères de promotion, tout dans cette approche "prête-à-porter" sert à museler la pensée critique.

L'éducateur "banquier" ne comprend pas qu'il n'y a aucune véritable sécurité dans son rôle hypertrophié. On ne peut pas s'imposer, pas même coexister avec ses élèves. La solidarité demande une véritable communication et le concept qui guide un tel éducateur a peur de et proscrit la communication.

Pourtant, ce n'est que par la communication que la vie humaine a un sens. La pensée de l'enseignant n'est authentifiée que par l'authenticité de la pensée de ses élèves. L'enseignant ne peut pas penser pour ses élèves, il ne peut pas non plus penser pour eux, ni leur imposer ses propres pensées. La pensée authentique, c'est à dire la pensée qui est concernée par la réalité, ne peut pas prendre place dans un environnement d'isolation, dans une tour d'ivoire, mais seulement dans un environnement de communication. S'il est vrai que la pensée n'a de sens que lorsqu'elle génère une action dans le monde réel, alors la subordination de l'élève à l'enseignant devient impossible.

Parce que le concept d'éducation bancaire part d'une fausse compréhension des hommes et des femmes comme objets, il ne peut pas promouvoir le développement de ce que Fromm appelait "la biophilie", mais au contraire son opposé : la "nécrophilie".

L'oppression, le contrôle absolu, est nécrophile ; elle se nourrit de l'amour de la mort, pas de la vie. Le concept de l'éducation bancaire, qui sert les intérêts de l'oppression, est aussi nécrophile. Fondé sur une vision de la conscience mécanique, statique, naturaliste et spécialisée, il transforme les élèves en des objets récepteurs, des récipients. Il tente de contrôler la pensée et l'action, mène les hommes et les femmes à s'ajuster au monde et à inhiber leur pouvoir créatif.

Lorsque leurs efforts pour agir de manière responsable sont dérangés, lorsqu'ils se trouvent incapables d'utiliser leurs facultés, les gens souffrent. *"Cette souffrance, due à l'impuissance est enracinée dans le fait que l'équilibre humain*

a été perturbé.” nous dit Fromm. Mais l’incapacité d’agir qui cause l’angoisse des gens cause aussi le fait qu’ils rejettent leur impuissance en tentant...

“De restaurer leur capacité d’agir. Mais le peuvent-ils et comment ? Une des façons est de se soumettre et de s’identifier avec une personne ou un groupe ayant du pouvoir. Par cette participation symbolique dans la vie d’une autre personne, les gens ont l’illusion d’agir, alors qu’en réalité ils ne font que se soumettre et devenir une partie de ceux qui agissent.”

Les manifestations populistes montrent peut-être le mieux ce type d’attitude des opprimés qui, en s’identifiant avec des leaders charismatiques, en viennent à ressentir qu’ils sont eux-mêmes actifs et efficaces. La rébellion qu’ils expriment alors qu’ils émergent dans le processus historique est motivée par le désir d’action efficace. Les élites dominatrices considèrent le remède être plus de domination et de répression, le tout au nom de la liberté, de l’ordre et de la paix sociale (c’est à dire exclusivement la paix des élites). Ainsi ils peuvent condamner et ce logiquement de leur point de vue, “la violence d’une grève des travailleurs et peuvent appeler l’État sans cligner des yeux pour utiliser la violence en réprimant la grève.” nous dit Fromm.

L’éducation comme exercice de domination stimule la crédulité des élèves avec l’intention idéologique (souvent non perçue par les éducateurs) de les endoctriner à s’adapter à ce monde de l’oppression. Cette accusation n’est pas faite dans l’espoir naïf que les élites dominantes abandonneront simplement cette pratique. Son but est d’attirer l’attention des véritables humanistes sur le fait qu’ils ne peuvent pas utiliser la méthode du concept de l’éducation bancaire afin de parvenir à la libération, ils ne feraient qu’annihiler cet objectif. Une société révolutionnaire ne peut pas non plus hériter de ces méthodes d’une société oppressive. La société révolutionnaire qui pratique l’éducation dans son concept bancaire est soit mal dirigée ou ne fait pas confiance aux gens. Quoi qu’il en soit, elle est menacée par le spectre de la réaction.

Malheureusement, ceux qui embrassent la cause de la libération sont eux-mêmes entourés et influencés par ce climat général qui génère le concept bancaire de l’éducation et ne perçoivent pas toujours sa véritable signification ou son pouvoir déshumanisant. Paradoxalement, ils utilisent ce même instrument d’aliénation dans ce qu’ils considèrent être un effort pour se libérer. De fait, certains “révolutionnaires” étiquettent d’“innocents”, de “rêveurs” ou même de “réactionnaires” ceux qui voudraient défier cette pratique éducative. Mais on ne peut pas libérer les gens en les aliénant. La libération authentique, le processus d’humanisation, n’est pas un autre dépôt de connaissance à faire en l’Homme. La libération est une praxis : la réflexion et l’action de femmes et d’hommes sur leur monde afin de le transformer. Ceux qui se consacrent vraiment à la cause de la libération ne peuvent accepter ni le concept mécanique de la conscience comme vaisseau vide à être rempli, ni utiliser les méthodes de l’éducation

bancaire de domination (propagande, slogans, dépôts de connaissance) au nom de la libération.

Ceux véritablement concernés et motivés par la libération doivent rejeter le concept bancaire d'éducation complètement, dans sa totalité et adopter en lieu et place un concept masculin et féminin d'êtres conscients, conscient dans le sens de l'intention d'obtenir la conscience du monde. Ils doivent abandonner le but éducatif de faire des dépôts de connaissance et le remplacer par la prise de conscience du problème de l'être humain dans sa relation avec le monde. Une éducation "qui pose les problèmes", répondant à l'essence de la conscience, l'intention, rejette les communiqués et personnifie l'éducation. Elle incarne au plus haut niveau la caractéristique très spéciale de la conscience : être conscient de, pas seulement comme intention sur les objets mais en miroir d'elle-même dans une "division" jaspérienne de la conscience comme conscience de la conscience.

L'éducation libératrice consiste en des actes cognitifs et non pas en des transferts d'information. C'est une situation d'apprentissage dans laquelle l'objet à connaître (loin d'être la fin en elle-même de l'acte cognitif) est l'intermédiaire des acteurs cognitifs, l'enseignant d'un côté et les élèves de l'autre. Ainsi, la pratique de l'éducation posant les problèmes implique dès le départ que la contradiction enseignant-élève soit résolue.

Les relations dialogiques, indispensables à la capacité des acteurs cognitifs de coopérer dans la perception d'un même objet de connaissance, sont autrement impossibles.

De fait, l'éducation posant les problèmes, qui se démarque totalement de la structure verticale caractéristique du modèle d'éducation bancaire, ne peut remplir sa fonction de pratique de la liberté seulement si elle peut surmonter la contraction ci-dessus. Par le dialogue, le prof des élèves et les élèves du prof cessent d'exister et un nouveau terme au travers d'une nouvelle relation émerge : le prof-élève avec ses élèves-profs. L'enseignant n'est plus "celui qui enseigne", mais aussi celui à qui on enseigne par le dialogue élèves-enseignant, qui à son tour, enseigne tout en apprenant. Ils deviennent conjointement responsables d'un processus dans lequel tout le monde grandit. Dans ce processus, les arguments fondés sur l'autorité ne sont plus valides ; afin de fonctionner, l'autorité doit être du côté de la liberté et non pas contre elle. Ici, plus personne n'enseigne à l'autre, personne ne s'auto-instruit non plus. Les gens s'enseignent les uns aux autres, avec le monde et sa réalité pour médiateur, avec ces objets de connaissance qui dans le concept d'éducation bancaire, sont la "propriété" de l'enseignant.

Le concept bancaire d'éducation (avec sa tendance à tout différencier, antagoniser et opposer) distingue deux étapes dans l'action de l'éducateur.

Pendant la première, il apprend sur un objet de connaissance tout en préparant ses leçons dans son bureau ou son laboratoire ; pendant la seconde étape, il disserte sur l'objet devant ses élèves. Les élèves ne sont pas appelés à connaître à proprement parler, mais à mémoriser l'information, le contenu narratif du prof. Les élèves ne pratiquent pas non plus un acte quelconque cognitif, car l'objet envers lequel cet acte devrait être dirigé, est la propriété de l'enseignant plutôt qu'un média évoquant la réflexion critique à la fois de l'enseignant et des élèves. Ainsi, au nom de la "préservation de la culture et de la connaissance" nous avons un système qui ne parvient ni à la véritable connaissance ni à la véritable culture.

La méthode qui pose le problème ne différencie pas l'activité du prof-élève : elle n'est pas "cognitive" d'un côté et "narratrice" de l'autre. Elle est toujours "cognitive", qu'elle prépare un projet ou engage un dialogue avec les élèves. L'enseignant ne conçoit en rien les objets de connaissance comme sa propriété privée, mais comme des objets de réflexion par lui-même et les élèves. De cette façon, l'éducateur posant le problème reforme constamment ses réflexions en réflexion des élèves. Les élèves, qui ne sont plus des réceptifs passifs, sont maintenant des co-enquêteurs critiques en dialogue avec l'enseignant. Celui-ci présente le matériel aux élèves pour qu'il le considère et reconsidère ses considérations précédentes alors que les élèves expriment les leurs. Le rôle de l'éducateur posant le problème est de créer avec les élèves, les conditions sous lesquelles la connaissance au niveau de *la doxa* est dépassée par la véritable connaissance au niveau *du logos*.

Là où l'éducation bancaire anesthésie et inhibe le pouvoir créatif, l'éducation posant les problèmes implique un dévoilement constant de la réalité. La première tente de maintenir la conscience submergée tandis que la dernière pousse à l'émergence de la conscience et de l'intervention critique dans la réalité.

Les élèves, alors qu'ils sont confrontés de manière croissante avec des problèmes les concernant dans le monde et avec le monde, vont se sentir défiés de plus en plus et obligés de répondre à ce défi cognitif. Parce qu'ils appréhendent le défi en interrelation avec d'autres problèmes au sein d'un contexte total, et non pas comme une question purement théorique, la compréhension qui en découle tend à être de plus en plus critique et donc constamment de moins en moins aliénée. Leur réponse au défi évoque de nouveaux défis, de nouvelles compréhensions s'ensuivent et graduellement, les élèves en arrivent à se regarder et à se considérer comme engagés.

L'éducation comme pratique de la liberté, contrairement à l'éducation comme pratique de la domination, nie que l'humain est un être abstrait, isolé, indépendant et détaché du monde ; elle nie aussi que le monde existe en tant que réalité séparée des gens. La réflexion authentique ne considère ni l'Homme abstrait ni le monde sans les gens, mais les gens dans leur relation avec le

monde. Dans ces relations la conscience et le monde sont simultanés : la conscience précède pas le monde ; elle ne la suit pas non plus.

“La conscience et le monde sont formés d’un même coup : extérieur par essence à la conscience, le monde est, par essence relatif à elle.” nous dit Jean-Paul Sartre dans *“Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl : l’intentionnalité”* (1947).

Dans un de nos cercles culturels au Chili, le groupe discutait du concept anthropologique de culture. Au milieu de la discussion, un paysan, qui du point de vue du concept bancaire de l’éducation, était complètement ignorant, dit : “Maintenant je vois que sans l’Homme, il n’y a pas de monde.” Lorsque l’éducateur a répondu : “Imaginons un instant pour ce cas précis, que tous les humains sur la planète disparaissent, mais que la terre elle-même demeure inchangée avec ses arbres, ses oiseaux, ses animaux, ses rivières, lacs, océans et montagnes, le ciel et les étoiles. Ceci ne serait-il pas le monde ?” Le paysan répondit : “Oh non, parce qu’il n’y aurait personne pour dire : ‘ceci est le monde’.”

Le paysan voulait exprimer l’idée qu’il manquerait la conscience du monde, qui implique nécessairement le monde de la conscience. Je ne peux pas exister sans un non-moi, en retour ce non-moi dépend de cette existence. Le monde qui amène la conscience en existence devient le monde de cette conscience, d’où la citation précédente de l’affirmation de Sartre : “La conscience et le monde sont formés d’un même coup”.

Alors que les femmes et les hommes, réfléchissant simultanément sur eux-mêmes et le monde, augmentent l’étendue de leur perception, ils commencent à diriger leurs observations vers un phénomène jusqu’ici circonspect : Celui qui a existé objectivement mais qui n’a pas été perçu dans ses implications les plus profondes (s’il fut même perçut du tout...), commence à se faire remarquer, assumant le caractère d’un problème et donc d’un challenge. Ainsi, les femmes et les hommes commencent à identifier des éléments de leur condition et à y réfléchir. Ces éléments sont maintenant des objets de leur considération et en tant que tels, des objets de leur connaissance et de leur action.

Dans l’éducation posant les problèmes, les gens développent leur pouvoir de perception critique en ce qui concerne leur *“façon d’exister”* dans le monde avec et dans lequel ils se trouvent, ils finissent par voir le monde non plus comme une réalité statique, mais comme une réalité en mouvement, en cours de transformation. Bien que les relations dialectiques des femmes et des hommes avec le monde existent de manière indépendantes du comment ces relations sont perçues (voire même si elles sont simplement perçues), il est aussi vrai que la forme d’action qu’ils adoptent soit en grande partie, une fonction du comment ils se perçoivent au sein du monde. Ainsi, le prof-élève et les élèves-profs réfléchissent simultanément sur eux-mêmes et le monde sans séparer cette

réflexion de l'action et établissent ainsi une forme authentique de pensée et d'action.

Une fois de plus, les deux concepts et pratiques éducatifs sous analyse entrent en conflit. Le concept de l'éducation bancaire (et ce pour des raisons évidentes) tente, en mythifiant la réalité, de cacher certains faits qui expliquent la façon dont les êtres humains existent dans le monde ; l'éducation posant les problèmes se met en œuvre de démythifier. L'éducation bancaire résiste au dialogue, l'éducation posant les problèmes voit le dialogue comme état indispensable dans l'acte cognitif qui révèle la réalité. L'éducation bancaire traite les élèves comme des objets d'assistance; l'éducation posant les problèmes en fait des penseurs critiques. L'éducation bancaire inhibe la créativité et domestique, dompte (sans pouvoir complètement la détruire) *l'intentionnalité de conscience* en isolant la conscience du monde, niant par-là aux gens leur vocation ontologique et historique de devenir plus pleinement humain. L'éducation posant les problèmes se base sur la créativité et stimule la véritable réflexion et la véritable action sur la réalité, répondant de la sorte à la vocation des personnes en tant qu'êtres n'étant authentiques qu'une fois engagés dans la quête et la transformation créatives. Pour résumer : la théorie et la pratique bancaires, en tant que forces immobilisantes et fixantes, ne parviennent pas à reconnaître les hommes et les femmes comme des êtres historiques, la théorie et la pratique de la pose des problèmes prennent l'historicité des gens comme leur point de départ.

L'éducation posant les problèmes affirment les femmes et les hommes comme des êtres en devenir, des êtres incomplets, pas encore finis dans une réalité elle aussi incomplète. De fait, par contraste avec les autres animaux, eux aussi incomplets, ils sont conscients d'être incomplets. Dans le fait d'être incomplet et cette conscience de l'être résident la racine profonde de l'éducation en tant que manifestation exclusivement humaine. Le caractère incomplet des êtres humains et le caractère transformationnel de la réalité nécessitent que l'éducation soit une activité en progression constante.

L'éducation est ainsi constamment remodelée dans la praxis. Afin d'être, elle doit devenir. Sa "durée" (dans le sens bergsonien du terme) se trouve dans le jeu intriqué des opposés *permanence et changement*. La méthode bancaire d'éducation insiste sur la permanence et devient réactionnaire. L'éducation posant les problèmes, qui n'accepte ni un présent "se comportant bien" ni un futur prédéterminé, s'enracine dans la dynamique du présent et devient révolutionnaire.

L'éducation posant les problèmes est révolutionnaire au sens futur. Elle est donc prophétique (et en cela pleine d'espoir). Elle correspond à la nature historique de l'humanité. Elle affirme donc les femmes et les hommes en êtres qui se transcendent, qui vont de l'avant et regardent droit devant eux et pour qui l'immobilité représente une menace fatale, pour qui regarder le passé ne doit être

que comme un moyen de comprendre plus clairement ce qui et qui ils sont de façon à ce qu'ils puissent construire toujours plus intelligemment le futur. Ainsi, elle s'identifie avec le mouvement qui engage les gens en tant qu'êtres conscients de ne pas être complets, un mouvement historique qui a son point de départ, ses sujets et ses objectifs.

Le point de départ du mouvement se situe avec les gens eux-mêmes. Mais comme les gens n'existent pas en dehors du monde, en dehors de la réalité, le mouvement doit débuter avec la relation monde-humain. À cet égard, le point de départ doit toujours être avec les hommes et les femmes "ici et maintenant", ce qui constitue la situation dans laquelle ils sont immergés, de laquelle ils émergent, dans laquelle ils interviennent. Ce n'est qu'en débutant de cette situation, qui détermine également leur perception de celle-ci, qu'ils peuvent commencer à bouger. Pour le faire de manière authentique, ils doivent percevoir leur état non pas comme fatal et inaltérable, mais simplement comme un facteur limitatif et donc un défi.

Alors que le concept bancaire de l'éducation renforce de manière directe ou indirecte la perception fataliste des gens sur leur situation, la méthode posant les problèmes présente cette même situation comme un problème. Au fur et à mesure que la situation devient l'objet de leur connaissance, la perception naïve ou magique qui a produit leur fatalisme cède à la perception capable de se percevoir elle-même alors même qu'elle perçoit la réalité et peut donc être objective, de manière critique, envers cette réalité.

Une conscience plus profonde de leur situation mène les gens à appréhender celle-ci comme une réalité historique capable de transformation. L'abandon cède à la volonté de transformation et de recherche, qui permettent aux gens de se sentir en contrôle. Si les gens, en tant qu'êtres historiques nécessairement engagés dans un processus de recherche avec d'autres personnes, ne contrôlaient pas ce mouvement, ce serait (et c'est) une violation de leur humanité. Toute situation dans laquelle certains individus empêchent d'autres de s'engager dans le processus de la recherche est une situation de violence. Peu importe les moyens employés ; aliéner un être humain de ses propres choix revient à le changer en un objet.

Ce mouvement de recherche doit être dirigé vers l'humanisation, la vocation historique des gens. La poursuite de la complète humanité quoi qu'il en soit, ne peut pas être menée de manière isolée ou individuellement, mais seulement en compagnonnage et en relation de solidarité ; ainsi elle ne peut pas aboutir dans des relations antagonistes entre oppresseurs et opprimés. Personne ne peut être authentiquement humain alors qu'il ou elle empêche les autres de le devenir. Tenter de devenir plus humain, individuellement, mène à "avoir plus", de manière égoïste, ce qui est une forme de déshumanisation. Nous ne voulons pas dire que ce n'est pas fondamental *d'avoir* afin *d'être* humain. Précisément, c'est parce que

c'est nécessaire qu'il ne faut pas que quelques-uns *ayant* constitué un obstacle à ce que les autres *aient*, ceci ne doit pas constituer le pouvoir des premiers cités pour écraser les autres.

L'éducation posant les problèmes, en tant qu'humaniste et praxis libératrice, pose comme fondamental le fait que les gens sujets à la domination doivent combattre pour leur émancipation. Pour ce faire, cela permet aux enseignants et aux élèves de devenir les Sujets du processus éducatif et dépassant toute forme d'autoritarisme et d'intellectualisme aliénant ; cela permet aussi aux gens de dépasser leur fausse perception de la réalité. Le monde, quelque chose qui n'est donc plus décrit au moyen de mots trompeurs, devient l'objet de cette action transformatrice par les hommes et les femmes, résultant de leur humanisation.

L'éducation posant les problèmes ne sert pas et ne peut pas servir les intérêts des oppresseurs. Aucun ordre oppresseur ne pourrait permettre aux opprimés de commencer à poser la question "Pourquoi ?" Tandis que seule une société révolutionnaire peut mener cette éducation en termes systématiques, les leaders révolutionnaires n'ont pas besoin de saisir totalement le pouvoir avant qu'ils puissent employer la méthode. Dans le processus révolutionnaire, les leaders ne peuvent pas utiliser le concept bancaire de l'éducation comme méthode intérimaire, justifiée par un contexte de rapidité conjoncturelle avec l'intention de se comporter "*plus tard*" de manière véritablement révolutionnaire. Ils doivent être révolutionnaires, c'est à dire, dialogiques, dès le départ du mouvement.



Chapitre 3

Alors que nous tentons d'analyser le dialogue en tant que phénomène humain, nous découvrons quelque chose qui en est l'essence même : le mot. Mais le mot est plus qu'un instrument qui rend le dialogue possible ; ainsi, nous devons rechercher ses éléments constitutifs. Au sein du mot, on trouve deux dimensions, réflexion et action, qui sont en une telle interrelation radicale que si l'un est sacrifié, même en partie, l'autre en souffre immédiatement. Il n'y a pas de mot véritable qui ne soit pas en même temps praxis (sacrifice de l'action = verbalisme, sacrifice de la réflexion = activisme). Ainsi, dire un mot, c'est transformer le monde.

Note : certaines de ces réflexions ont émergées au cours de discussions avec la professeure Ernani Maria Fiori.

Une parole authentique, une parole capable de transformer la réalité, résulte de l'imposition d'une dichotomie sur ses éléments constitutifs. Lorsqu'une parole est privée de sa dimension active, la réflexion souffre automatiquement aussi et le mot est changé en un phrasé fade, en verbalisme, en un blablabla aliéné et aliénant. Il devient un mot vide, un mot qui ne peut pas dénoncer le monde, car la dénonciation est impossible sans l'implication de transformer et il ne saurait y avoir de transformation sans action.

D'un autre côté, si l'action est exclusivement mise en exergue, au détriment de la réflexion, le mot est converti en activisme. Cette dernière, action n'ayant pour but que l'action, nie la véritable praxis et rend le dialogue impossible. Quelque dichotomie que ce soit, en créant des formes non authentiques d'existence, crée aussi des formes inauthentiques de pensée, qui renforcent la dichotomie initiale.

L'existence humaine ne peut pas être silencieuse, elle ne peut pas non plus être nourrie de fausses paroles, mais seulement de véritables mots, avec lesquels les femmes et les hommes transforment le monde. Exister humainement, c'est *nommer* le monde, le changer. Une fois nommé, le monde à son tour, réapparaît à ceux qui l'ont nommé comme un problème qui requiert un nouveau nom. Les êtres humains ne se construisent pas en silence (ceci ne s'applique pas à la méditation sauf dans le cas où celui qui médite s'isole du monde en le méprisant), mais par les mots, le travail, l'action-réflexion. Mais tout en disant que le mot authentique, qui est travail, qui est praxis, est transformation du monde, dire ce mot, cette parole, n'est pas le privilège de quelques personnes uniquement, mais le droit de tout le monde. En conséquence, personne ne peut dire seul un mot authentique, ni ne peut le dire pour quelqu'un d'autre, dans un acte prescripteur qui vole les autres de leurs mots.

Le dialogue est la rencontre entre des hommes et des femmes, par la médiation du monde, afin de nommer celui-ci. C'est pourquoi le dialogue ne peut pas se produire entre ceux qui désirent nommer le monde et ceux qui ne désirent pas cette nomination, entre ceux qui refusent aux autres le droit de parler [transformant le monde] et ceux dont le droit de l'exprimer leur a été nié. Ceux à qui on a nié le droit de dire leur mot doivent d'abord reconquérir ce droit et empêcher la continuité de cette agression déshumanisante.

C'est en parlant en exprimant leur mot, leur parole, en nommant le monde, que les gens le transforment, le dialogue s'impose de lui-même comme le moyen par lequel ils vont parvenir à leur réalisation en tant qu'être humain. Le dialogue est donc une nécessité existentielle. Et comme le dialogue est la rencontre dans laquelle se situe la réflexion et l'action unifiées des dialoguistes dans leur relation avec le monde qui doit être transformé et humanisé, ce dialogue ne peut pas être réduit à l'action du dépôt des idées d'une personne dans une autre, cela ne peut pas non plus être le simple échange d'idées qui seraient consommées au cours de la conversation. Ce n'est pas non plus un argument polémique hostile entre ceux qui sont impliqués, visant à la re-nomination du monde, ou la recherche de la vérité, mais plutôt l'imposition de leur propre vérité. Parce que le dialogue est la rencontre entre des femmes et des hommes qui nomment le monde, cela ne doit pas être une situation où certains le nomment pour d'autres. C'est un acte de création, cela ne doit pas servir d'instrument ingénieux pour la domination d'une personne sur une autre. La domination implicite dans le dialogue est celle du monde par les dialoguistes ; la conquête du monde pour la libération, l'émancipation de l'humanité.

Mais le dialogue ne peut pas exister en l'absence d'un amour profond pour le monde et pour les gens. Nommer le monde, qui est un acte de création et de re-création n'est pas possible s'il n'est pas infusé d'amour. L'amour est dans le même temps le fondement du dialogue et le dialogue lui-même. Il est donc la charge nécessaire des Sujets responsables et ne peut pas exister dans une relation de domination. La domination révèle la pathologie de l'amour : le sadisme chez le dominateur et le masochisme chez le dominé. Parce que l'amour est un acte de courage et non pas de peur, l'amour est l'engagement à l'autre, aux autres. Peu importe où on trouve les opprimés, l'acte d'amour est un engagement à leur cause, la cause de la libération, de l'émancipation. Et cet engagement, à cause de son amour, est dialogique. Comme un acte de bravoure, l'amour ne peut pas être sentimental, c'est un acte de liberté, il ne doit donc pas servir de prétexte à la manipulation. Il doit générer d'autres actes de liberté, autrement ce n'est pas l'amour. On ne peut restaurer l'amour rendu impossible par la situation qu'en abolissant la situation d'oppression. Si je n'aime pas le monde, si je n'aime pas la vie, si je n'aime pas les gens, je ne peux pas entrer en dialogue.

D'un autre côté, le dialogue ne peut pas exister sans humilité. Le fait de nommer le monde, acte par lequel les gens recréent sans cesse ce monde, ne peut pas

être un acte d'arrogance. Le dialogue, en tant que rencontre entre ceux intéressés par la tâche commune d'apprendre et d'agir, est brisé si les parties impliquées (ou l'une d'entre elles), manquent d'humilité. Comment puis-je dialoguer si je ne fais que projeter mon ignorance sur les autres et ne perçois jamais la mienne ? Comment puis-je dialoguer si je me considère comme un cas à part des autres ? Comment puis-je dialoguer si je me considère comme membre du groupe "in" des hommes "purs", propriétaires de la vérité et de la connaissance, pour qui tous les "non-membres" sont "ces gens-là" ? Comment puis-je dialoguer si je pars du principe que nommer le monde est la tâche d'une élite et que la présence des gens dans l'histoire est un signe de détérioration et doit donc être évitée ? Comment puis-je dialoguer si je suis fermé et même offensé par la contribution des autres ? Comment puis-je dialoguer si j'ai peur d'être déplacé, la moindre possibilité me causant tourment et faiblesse ? L'autosuffisance est incompatible avec le dialogue. Les hommes et les femmes qui manquent d'humilité (ou qui l'ont perdue), ne peuvent pas venir vers les gens, ne peuvent pas être leurs partenaires en nommant le monde. Quelqu'un qui ne peut pas reconnaître qu'il/elle est mortel(le) comme tout à chacun a un long chemin à parcourir avant de pouvoir parvenir au point de rencontre. À celui-ci, il n'y a ni ignorants, ni sages parfaits, il n'y a que des gens qui tentent, ensemble, d'apprendre plus que ce qu'ils savent maintenant.

Le dialogue demande de plus une foi immense en l'humanité, une foi en son pouvoir de faire et de refaire, de créer et de recréer, de fois en leur vocation d'être plus pleinement humain (ce qui n'est en rien le privilège d'une "élite", mais le droit de naissance de toutes et tous). La foi dans les gens est un requis a priori pour le dialogue, "l'Homme dialogique" croit en les autres avant même de les rencontrer face à face. Sa foi néanmoins n'est pas naïve. "L'Homme dialogique" est critique et sait que bien que ce soit en le pouvoir des humains de créer et de transformer, dans une situation concrète d'aliénation les individus peuvent être handicapés dans l'usage de ce pouvoir. Loin de détruire sa foi en les gens, cette possibilité le défie et stimule sa réponse. Il est convaincu que le pouvoir de créer et de transformer, même minimisé dans des situations concrètes, tend à renaître. Cette renaissance peut se produire, non pas gratuitement, mais dans et par la lutte de libération, par le dépassement du travail d'esclave par un travail émancipé qui donne un zeste à la vie. Sans cette foi en les gens, le dialogue est une farce qui dégénère inévitablement en une manipulation paternaliste.

Se fondant sur l'amour, l'humilité et la foi, le dialogue devient une relation horizontale de laquelle la confiance mutuelle entre ceux qui y participent devient une conséquence logique. Ce serait une contradiction dans les termes si le dialogue, aimant, humble et emplis de foi, ne produise pas ce climat de confiance mutuelle, ce qui mène le dialogue en des partenariats encore plus intimes pour renommer le monde. De la même manière, une telle confiance est de toute évidence absente dans la méthode éducative bancaire et antialogique. Tandis que la foi en l'humanité est un requis a priori pour le dialogue, la confiance, elle,

est établie par le dialogue. Si cette confiance échoue, ce sera vu comme de par un manque des préconditions susmentionnées. Le faux amour, la fausse humilité et une faible foi [en l'humanité] ne peuvent pas créer la confiance. Celle-ci est contingente à la preuve qu'une des parties fournisse aux autres ses intentions véritables et concrètes ; elle ne peut pas exister si les mots de cette partie ne coïncident pas avec ses actions. Dire une chose et en faire une autre, prendre sa propre parole à la légère, ne peut en aucun cas inspirer la confiance. Glorifier la démocratie et réduire les gens aux silences est une farce ; discourir sur l'humanisme et nier les gens est un mensonge.

Le dialogue ne peut pas non plus exister sans l'espoir. L'espoir est enraciné dans le fait que l'humain est incomplet, de là, part une quête constante, une quête qui ne peut être menée à bien qu'en communion avec les autres. Le désespoir est une forme de silence, une négation du monde et une fuite. La déshumanisation qui résulte d'un ordre injuste n'est pas une cause de désespoir mais au contraire, d'espoir, menant à l'incessante poursuite de notre humanité qui nous est refusée par l'injustice. L'espoir quoi qu'il en soit, ne consiste pas à croiser les bras et à attendre. Aussi longtemps que je lutte, je suis mis en mouvement par l'espoir et si je lutte avec espoir, alors je peux attendre. Comme la rencontre des hommes et des femmes recherchant à être plus pleinement humaine, le dialogue ne peut pas se produire dans un climat de désespoir. Si les gens impliqués dans le dialogue n'attendent rien de leur effort, leur rencontre sera vide et stérile, bureaucratique et pénible.

Finalement, le dialogue ne peut pas exister si les gens qui s'y impliquent ne s'engagent pas dans la pensée critique, mode de pensée qui discerne une solidarité indivisible entre le monde et les gens et n'admet aucune dichotomie entre eux, mode de pensée qui perçoit la réalité comme un processus, comme une transformation, plus qu'une entité statique, mode de pensée qui ne se sépare pas de l'action, mais qui constamment s'immerge dans la temporalité sans peur des risques encourus. La pensée critique est en contraste avec la pensée naïve, qui voit "le temps historique comme un poids, une stratification des acquisitions et des expériences du passé", de laquelle le présent devrait émerger normalisé et "domestiqué". Pour le penseur naïf, la chose importante est l'accommodation à l'aujourd'hui "normalisé". Pour le critique, la chose importante est de continuer à transformer la réalité pour l'humanisation continue des Hommes. Des mots mêmes de Pierre Furter dans son "*Educação e vida*" (1966) :

"Le but ne sera plus d'éliminer les risques de temporalité en s'accrochant à l'espace garanti, mais plutôt en temporisant l'espace... L'univers se révèle à moi non pas comme espace, imposant une présence massive à laquelle je n'ai d'autre option que m'adapter, mais comme une étendue, un domaine qui prend forme si j'agis sur lui."

Pour la pensée naïve, le but est précisément de s'accrocher à cet espace garanti et de s'y adapter. Ainsi faisant, niant la temporalité, il se nie lui-même de surcroît.

Seul le dialogue, qui demande une pensée critique, est aussi capable de générer de la pensée critique. Sans dialogue, il n'y a pas de communication et sans communication, il ne peut pas y avoir de véritable éducation. L'éducation, qui peut résoudre la contradiction entre l'enseignant et l'élève prend place dans une situation dans laquelle chacun adresse l'acte cognitif de l'objet par lequel il est en médiation. Ainsi, le caractère dialogique de l'éducation comme pratique de la liberté ne commence pas lorsque l'enseignant-élève rencontre les élèves-enseignants dans une situation pédagogique, mais plutôt lorsque le premier se demande de quoi il/elle va dialoguer avec ces derniers. La préoccupation sur le contenu du dialogue est vraiment la préoccupation avec le contenu du programme d'éducation.

Pour l'éducateur banquier antidialogique, la question du contenu ne concerne simplement que le programme dont il / elle va discourir avec ses élèves ; et il répond à sa propre question en organisant son propre programme. Pour l'enseignant-élève dialogique posant les problèmes, le contenu du programme éducatif n'est ni un don ni une imposition, ni des morceaux d'information devant être déposés dans les élèves, mais plutôt une "re-présentation" organisée, systématisée et développée aux individus, des choses sur lesquelles ils veulent en savoir plus.

L'éducation authentique n'est pas quelque chose qui est fait de A pour B, ou de A sur B, mais plutôt de A avec B, ayant le monde pour médiateur, un monde qui impressionne et défie les deux parties, donnant naissance à des visions et des points de vue à ce sujet. Ces vues, imprégnées des angoisses, des doutes, des espoirs ou du désespoir, impliquent des thèmes significatifs sur la base desquels le contenu du programme d'éducation peut être construit. Dans son désir de créer un modèle idéal de "l'Homme bon", un humanisme conçu naïvement sous-estime souvent ou ne tient pas compte de la situation présente, concrète et existentielle des véritables personnes. L'humanisme authentique, des mots de Pierre Furter *"consiste à permettre l'émergence de la conscience d'une pleine humanité, comme condition et obligation, comme situation et comme projet."* Nous ne pouvons simplement pas aller vers le travailleur, urbain ou rural, dans le style bancaire d'éducation, pour leur donner la "connaissance" ou leur imposer le modèle de "l'Homme bon", contenus dans un programme dont nous avons organisé nous-mêmes le contenu. Beaucoup de plans politiques et éducatifs ont échoué parce que leurs auteurs les ont créés en accord avec leurs propres visions de la réalité, ne prenant jamais en considération les "hommes dans la situation concrète" vers qui leur programme était destiné.

Pour le véritable éducateur humaniste et pour le vrai révolutionnaire, l'objet de l'action est la réalité qui doit être transformée par eux, ensemble avec d'autres

gens. Les oppresseurs sont ceux qui agissent sur les gens pour les endoctriner et les ajuster à une réalité qui doit demeurer inchangée. Mais malheureusement, dans leur désir d'obtenir le soutien des gens pour l'action révolutionnaire, les leaders révolutionnaires échouent souvent car la ligne bancaire de la planification du contenu du programme se fait du haut vers le bas. Ils approchent le paysan ou la masse urbaine avec des projets qui peuvent correspondre à leur propre vision du monde, mais pas celle des gens. Ils oublient que leur objectif fondamental est de combattre avec les gens pour la reconquête de leur humanité volée et non pas pour "gagner les gens de leur côté". Une telle phrase n'appartient pas au vocabulaire de leaders révolutionnaires, mais à celui d'opresseurs. Le rôle révolutionnaire est de libérer, et être libéré avec les gens, non pas de les gagner à la cause [d'un agenda préétabli].

Dans leur activité politique, les élites dominantes utilisent le concept bancaire de l'éducation pour encourager les opprimés à la passivité, correspondant avec l'état "submergé" de conscience de ces derniers et de tirer avantage de cette passivité pour remplir cette conscience de slogans qui vont créer et créent toujours plus de peur de la liberté. Cette pratique est incompatible avec une véritable ligne d'action libératrice, qui en présentant les slogans de l'opresseur comme un problème, aide les opprimés à "éjecter" ces slogans. Après tout, la tâche des humanistes n'est sûrement pas de lancer leurs slogans contre ceux des oppresseurs en ayant les opprimés comme laboratoire d'essai, "hébergeant" les slogans d'un groupe puis de l'autre. Bien au contraire, la tâche des humanistes est de voir que les opprimés deviennent conscients du fait qu'en tant qu'êtres issus de la dualité, "hébergeant" eux-mêmes les oppresseurs, ils ne peuvent pas devenir véritablement humains.

Cette tâche implique que les leaders révolutionnaires n'aillent pas vers les gens afin de leur apporter un message de "rédemption", mais afin de connaître avec eux au moyen du dialogue, leur situation objective et leur niveau de conscience de cette situation, les différents niveaux de perception d'eux-mêmes et le monde dans lequel et par lequel ils existent. On ne peut pas attendre de résultats positifs d'un programme d'action politique ou éducatif qui échoue à respecter la vision particulière du monde des gens. Un tel programme constitue une invasion culturelle (comme nous le verrons plus en détail dans le chapitre 4), nonobstant des bonnes intentions manifestées.

Le point de départ pour organiser le contenu du programme d'action politique ou éducatif doit être la situation présente, concrète, reflétant les aspirations des gens. Utilisant certaines contradictions de base, nous devons poser cette situation présente, concrète et existentielle comme un problème pour les gens, problème qui les défie et demande une réponse appropriée, pas seulement au plan intellectuel, mais aussi au niveau de l'action.

Nous ne devons jamais juste discuter de la situation, ne devons jamais fournir aux gens des programmes qui n'ont rien ou très peu à faire avec leurs préoccupations, leurs doutes, leurs espoirs et leurs peurs, programmes qui le plus souvent augmentent leur peur de la conscience des opprimés. Ce n'est pas notre rôle de parler aux gens de notre propre vision du monde, ni de tenter de leur imposer cette vision, mais plutôt de dialoguer avec eux sur leur vision et la nôtre. Nous devons comprendre que leur vision du monde, se manifestant de manière variée dans leurs actions, reflète leur vision du monde. Une action éducatrice ou politique qui ne serait pas consciente de ce fait encourt le risque de soit "faire des dépôts bancaires d'information", soit de prêcher dans le désert.

Souvent, les éducateurs et politiciens parlent et ne sont pas compris parce que leur langage n'est pas accordé à la situation concrète des gens auxquels ils s'adressent. Il en résulte que leurs paroles ne sont juste qu'une rhétorique aliénée et aliénante. Le langage de l'éducateur, tout comme celui du politicien (et il devient de plus en plus clair que ce dernier se doit de devenir un éducateur au sens le plus large du mot), tout comme le langage des gens, ne peut pas exister sans la pensée et ni le langage ni la pensée ne peuvent exister sans une structure de référence. Afin de communiquer efficacement, éducateur et politicien doivent comprendre les conditions structurelles dans lesquelles les pensées et le langage des gens sont dialectiquement cadrées.

Nous devons aller vers la réalité médiatrice des hommes et la perception de cette réalité tenue par les éducateurs et les gens, pour trouver le contenu du programme éducatif. L'investigation de ce que j'ai nommé "l'univers thématique" des gens, le complexe de leurs "thèmes générateurs", inaugure le dialogue de l'éducation comme pratique de la liberté. La méthodologie de cette investigation doit par la même occasion être dialogique, offrant l'opportunité d'à la fois découvrir les thèmes générateurs et de stimuler la conscience des gens en regard de ces thèmes. En étant consistant avec le but libérateur de l'éducation dialogique, l'objet de l'investigation n'est pas les personnes (comme si elles étaient des fragments anatomiques), mais plutôt la pensée-langage avec lequel les hommes et les femmes se réfèrent à la réalité, les niveaux où ils perçoivent cette réalité et leur vision du monde, dans laquelle on trouve leurs thèmes générateurs.

Avant de décrire un "thème générateur" de manière plus précise, ce qui clarifiera aussi ce qu'on entend par un "univers thématique minimum", il me semble indispensable de présenter quelques réflexions préliminaires.

Le concept de thème générateur n'est ni une invention arbitraire, ni une hypothèse au travail devant être prouvée. Si c'en était une, l'investigation primordiale ne rechercherait pas à assurer la nature du thème, mais à s'assurer de l'existence même ou de la non-existence de ces thèmes. Ainsi, avant même que de tenter de comprendre le thème et sa richesse, sa signification, sa pluralité,

ses transformations et sa composition historique, nous devrions d'abord vérifier si oui ou non c'est un fait objectif ; seulement à ce moment pourrions-nous l'appréhender. Bien qu'une attitude de doute critique soit légitime, il paraît possible de vérifier la réalité du thème générateur, pas seulement au travers de notre propre expérience existentielle, mais aussi au travers de la réflexion critique sur la relation humanité-monde et sur la relation entre les gens implicite au premier facteur mentionné.

Ce point particulier mérite notre attention. On peut bien se rappeler que des êtres incomplets, l'Homme est le seul à traiter non seulement ses actions mais aussi lui-même comme objet de sa réflexion ; cette capacité le distingue de l'animal, qui ne peut pas se séparer de son activité et qui est donc incapable de réfléchir sur celle-ci. Dans cette distinction en apparence superficielle réside les limites de l'action de chacun dans son espace vital. Parce que l'activité des animaux est une extension d'eux-mêmes, le résultat de leur activité est aussi inséparable d'eux-mêmes : les animaux ne peuvent ni mettre en place des objectifs ni infuser la transformation de la nature de quelque signification que ce soit au-delà d'elle-même. De plus, la "décision" de faire cette activité ne leur appartient pas mais appartient à leur espèce. Les animaux sont, en accord avec ce principe, fondamentalement des "êtres en eux-mêmes". Ils sont incapables de décider par eux-mêmes, incapables de se rationaliser eux-mêmes ou leur activité, manquant d'objectifs qu'ils se seraient eux-mêmes fixés, vivant "submergés" dans un monde auquel ils ne peuvent donner aucune signification, n'ayant pas de lendemain ni d'aujourd'hui parce qu'ils existent dans un présent débordant, les animaux sont anhistoriques, n'ont pas d'histoire. Leur vie anhistorique ne se passe pas dans le "monde", pris en son sens strict, pour l'animal, le monde ne constitue pas un "non-moi" qui pourrait le différencier comme un "moi". Le monde humain qui est historique, sert juste de plateforme pour "l'être en lui-même". Les animaux ne sont pas défiés par la configuration qui les confronte ; ils sont à peine stimulés. Leur vie n'en est pas une de prise de risque, car ils n'ont aucune conscience de "prendre des risques". Les risques ne sont pas des défis perçus par la réflexion, mais juste "notés" par les signes indicateurs ; ainsi ils n'ont pas besoin de réponses à la prise de décision.

En conséquence, les animaux ne peuvent pas s'impliquer. Leur condition anhistorique ne leur permet pas d'assumer la vie, parce qu'ils ne l'assument pas, ils ne peuvent pas la construire et s'ils ne peuvent pas la construire, ils ne peuvent pas transformer sa configuration. Ils ne peuvent pas non plus se savoir détruits par la vie, car ils ne peuvent pas étendre leur perception du monde en un monde symbolique empli de sens incluant la culture et l'histoire. Il en résulte que les animaux ne "bestialisent" pas leur configuration afin de "se bestialiser" eux-mêmes, ni ne se "dé-bestialisent" pas non plus. Même dans la forêt, ils demeurent des "êtres en eux-mêmes", aussi animaux qu'ils le sont dans un zoo.

Par contraste, les gens qui sont conscients de leur activité et du monde dans lequel ils se situent, agissant en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés, ayant l'origine de leurs décisions placée en eux-mêmes et dans leurs relations avec le monde et les autres, infusant le monde de leur présence créatrice par le moyen de la transformation qu'ils effectuent sur celui-ci, à l'encontre des animaux, non seulement vivent, mais aussi existent et leur existence est historique. Les animaux vivent leurs vies sur une réalité atemporelle, plate et uniforme ; les humains existent dans un monde qu'ils sont constamment en train de transformer et de recréer. Pour les animaux, "ici" n'est qu'un habitat avec lequel ils entrent en contact ; pour les gens, "ici" ne veut pas juste dire un espace physique, mais aussi un espace historique.

Au sens strict, "*ici, maintenant, là, demain et hier*" n'existent pas pour l'animal, dont la vie, manquant de conscience de soi, est totalement déterminée. Les animaux ne peuvent pas surmonter les limites imposées par le "ici et maintenant", par le "là".

Les humains par contre, parce qu'ils sont conscients d'eux-mêmes et donc du monde, parce qu'ils sont des êtres conscients, existent dans une relation dialectique entre la détermination des limites et leur propre liberté. Alors qu'ils se séparent du monde qu'ils chosifient, alors qu'ils se séparent de leur propre activité, alors qu'ils localisent le siège de leurs décisions en eux-mêmes et dans leur relation avec le monde et les autres, les personnes dépassent la situation qui les limite : les "situations-limites" (analysées par le professeur Alvaro Vieira Pinto dans son "*Consciência e Realidade Nacional*", 1960). Une fois perçues par les individus comme des fers aux pieds, des obstacles de leur libération, ces situations prennent plus de relief, révélant leur véritable nature comme dimensions historiques d'une réalité donnée. Hommes et femmes répondent au défi par des actions que Vieira Pinto appelle "actes limites" : ceux dirigés à annihiler et à dépasser plutôt que d'accepter passivement, ce qui est "donné, établi".

Donc, ce ne sont pas les situations-limites par elles-mêmes qui créent un climat de désespoir, mais plutôt le comment elles sont perçues par les femmes et les hommes à un moment historique donné : qu'ils apparaissent comme des fers ou comme barrières insurmontables. Comme la perception critique est personnifiée dans l'action, un climat d'espoir et de confiance se développe qui mène les gens à tenter de dépasser les situations-limites. Cet objectif ne peut être atteint que par l'action sur la réalité historique concrète dans laquelle les situations-limites sont historiquement trouvées. Alors que la réalité est transformée et que ces situations sont dépassées, de nouvelles vont apparaître qui à leur tour vont évoquer de nouveaux actes-limites.

Le monde animal ne contient aucune situation-limite dû à son caractère anhistorique. De manière similaire, les animaux n'ont pas la capacité d'exercer

les actes-limites, qui demande une attitude décisive envers le monde : séparation et chosification du monde afin de le transformer Organiquement lié à leur tuteur, les animaux ne se distinguent pas du monde. De la même manière, les animaux ne sont pas limités par des situations-limites, qui sont historiques, mais plutôt par leur support naturel entier et le rôle approprié de l'animal est de ne pas de se fier au support (ici, le tuteur, le support serait un monde), mais de s'y adapter. Ainsi, lorsque les animaux "produisent" un nid, une ruche ou un terrier, ils ne produisent pas un produit résultant d'actes-limites, c'est à dire de réponses transformantes. Leur activité productive est subordonnée à la satisfaction d'une nécessité physique qui est simplement stimulante, plutôt que défiante. "*Le "produit" d'un animal appartient immédiatement à son corps physique, alors que l'humain confronte librement son produit.*" (Karl Marx, "*Manuscrits philosophiques et économiques*", 1844)

Seuls des produits qui résultent de l'activité d'un être mais qui n'appartiennent pas à son corps physique (bien que ces produits puissent porter sa marque), peuvent donner une dimension significative au contexte, qui dès lors devient un monde. Un être capable d'une telle production (et qui est par là même nécessairement conscient de lui-même, est une "être par lui-même") ne pourrait plus être s'il ou elle n'était pas dans le processus d'être dans le monde avec lequel il ou elle s'apparente, tout comme le monde n'existerait plus si cet être n'existait pas.

La différence entre les animaux, qui (parce que leur activité ne constitue pas d'actes-limites) ne peuvent pas créer des produits détachés d'eux-mêmes et l'humanité, qui crée un domaine de culture et d'histoire par ses actions sur le monde, réside dans le fait que cette dernière est constituée d'êtres de la praxis. Seuls les humains sont praxis, praxis qui, en tant que réflexion et action qui transforment véritablement la réalité, est la source de connaissance et de création. L'activité animale, qui se produit sans praxis, n'est pas créatrice ; l'activité de transformation de l'humain l'est.

Comme les êtres créateurs et transformateurs produisent non seulement des biens matériels, des objets tangibles, mais aussi des institutions sociales, des idées et des concepts. Au travers de leur praxis continue, les femmes et les hommes créent simultanément l'histoire et deviennent des êtres socio-historiques ; car, en contraste avec les animaux, les gens peuvent percevoir le temps en trois dimensions : le présent, le passé et le futur, leur histoire, en fonction de leurs propres créations, développent un processus constant de transformation au travers duquel se matérialise des unités de segments du temps. Ces unités ne sont pas des périodes de temps fermées, des compartiments statiques au sein desquels les gens sont confinés. Si c'était le cas, un composant essentiel de l'histoire, sa continuité, disparaîtrait. Au contraire, ces unités de segments du temps interagissent dans la dynamique de la continuité historique.

(Au sujet de ces segments du temps, voir Hans Freyer et sa “*Teoria de la época atual*”)

Une époque, un segment, est caractérisée par un complexe d'idées, de concepts, d'espoirs, de doutes, de valeurs et de défis en interaction dialectique avec leurs opposés, aspirant à la plénitude. La représentation concrète de bien de ces idées, valeurs et concepts, d'espoirs aussi bien que des obstacles qui empêchent la pleine réalisation humaine des gens, constitue les thèmes de cette époque dans le temps. Ces thèmes impliquent d'autres thèmes qui leur sont opposés voire même antithétiques ; ils indiquent aussi des tâches à être remplies. Ainsi, les thèmes historiques ne sont jamais isolés, indépendants, déconnectés, ni statiques. Ils interagissent toujours dialectiquement avec leurs opposés. Ces thèmes ne peuvent pas non plus être trouvés en dehors de la relation homme-monde. Le complexe formé des thèmes interagissant d'une époque, constitue son “*univers thématique*”.

Confrontés à cet “univers de thèmes” en contradiction dialectique, les gens prennent des positions également contradictoires : certains travaillent à maintenir les structures, d'autres les changent. Alors que l'antagonisme s'approfondit entre les thèmes qui sont l'expression de la réalité, il y a une tendance pour les thèmes et pour la réalité elle-même d'être mythifiés, ce qui établit un climat d'irrationalité et de sectarisme. Ce climat menace de drainer les thèmes de leur signification profonde et de leur enlever leur aspect dynamique caractéristique. Dans une telle situation, l'irrationalité créatrice de mythe devient elle-même un thème fondamental. Son thème opposé, la vision critique et dynamique du monde, pousse à révéler la réalité, à démasquer sa mythification, et à parvenir à la pleine réalisation de la tâche humaine : la transformation permanente de la réalité en faveur de la libération, de l'émancipation des gens.

En dernière analyse, les thèmes contiennent et sont à la fois contenus dans les situations-limite, les tâches qu'ils impliquent requièrent des actes-limite. Quand les thèmes sont cachés par les situations-limite et qu'ils ne sont de ce fait pas clairement perçus, les tâches correspondantes, les réponses des gens sous la forme d'action historique, ne peuvent remplies ni authentiquement ni de manière critique. Dans cette situation, les humains sont incapables de transcender les situations-limite pour découvrir qu'au-delà d'elles, et en contradiction avec elle, se trouve une possibilité non-testée.

En résumé, les situations-limite impliquent l'existence de personnes qui sont directement ou indirectement servies par ces situations et celle de ceux qui sont niés ou atrophiés par elles. Une fois que ces derniers en viennent à percevoir ces situations comme la frontière existant entre l'être et le néant, ils commencent à diriger leurs actions critiques croissantes vers la réalisation de la possibilité non-testée implicite à cette perception. D'un autre côté, ceux qui sont servis par l'actuelle situation-limite voit la possibilité non-testée comme une situation-limite

menaçante qui ne doit pas être permise de se matérialiser et qui agissent pour maintenir le statu quo. En conséquence, les actions libératrices sur un milieu historique doivent correspondre non seulement aux thèmes générateurs mais aussi à la façon dont ces thèmes sont perçus. Ce requis à son tour en implique un autre : l'investigation d'une thématique sensée.

Les thèmes générateurs peuvent être en cercles concentriques, du général au particulier. L'unité segmentaire de temps la plus large, qui inclut diverses unités et sous-unités, continentales, régionales, nationales etc., contient des thèmes à caractère universel. Je considère le thème fondamental de notre segment temporel, de notre époque, être celui de *la domination*, qui implique son opposé, *la libération*, en tant qu'objectif à atteindre. C'est ce thème turbulent qui donne à notre époque (segment temporel] le caractère anthropologique mentionné plus tôt. Afin de parvenir à l'humanisation, qui présuppose l'élimination de l'oppression déshumanisante. Il est absolument nécessaire de surmonter les situations-limite par lesquelles les gens sont réduits à des choses.

Au sein des plus petits cercles, nous trouvons des thèmes et des situations-limite caractéristiques de sociétés (sur un même continent ou sur des continents différents), qui au travers de ces thèmes et situations-limite, partagent des similarités historiques. Par exemple, le sous-développement, qui ne peut pas être compris séparément de la relation de dépendance, représente une situation-limite caractéristique des sociétés du tiers-monde. La tâche impliquée par cette situation-limite est de résoudre la relation contradictoire de ces sociétés-“objet” avec les sociétés métropolitaines ; cette tâche constitue la possibilité non-testée pour le tiers-monde.

Toute société au sein de l'unité d'époque [segment temporel] élargie, contient, en plus de thèmes similaires universels, continentaux ou historiques, ses propres thèmes particuliers, ses propres situations-limite. Dans des cercles encore plus restreints, des diversifications thématiques peuvent être trouvées au sein de la même société, divisée en zones et en sous-zones, toutes reliées au tout social. Elles constituent des sous-unités d'époque. Par exemple, parmi la même unité nationale pouvons-nous trouver la contradiction de la “coexistence du non-contemporain”.

Dans ces sous-unités, des thèmes nationaux peuvent ou pas être perçus dans leur véritable signification. Mais la non-existence de thèmes dans une même sous-unité est absolument impossible. Le fait que des individus dans une certaine zone, ne perçoivent pas un thème générateur, ou le perçoivent de manière déformée, ne peut que révéler une situation-limite de l'oppression dans laquelle les gens sont toujours submergés.

En général, une conscience dominée qui n'a pas encore perçu une situation-limite dans sa totalité n'appréhende de fait que son épiphénomène et y transfère

la force inhibitrice qui est propre à la situation-limite. (Les gens de la classe dite moyenne démontrent souvent ce type de comportement. Leur peur de la liberté les mène à construire des mécanismes de défense et de rationalisation qui cachent le fondamental, insistent sur le fortuit et nie la réalité concrète. De ce fait, ils restent à la périphérie de la discussion et résiste toute tentative de pénétrer au cœur de la question...) Ce fait est très important pour l'investigation des thèmes générateurs. Lorsque les gens n'ont pas de compréhension critique de leur réalité, leur faisant appréhender par fragments ce qu'ils ne perçoivent pas comme des éléments constitutifs interagissant dans le tout, ils ne peuvent pas vraiment connaître la réalité. Pour la connaître vraiment, ils devraient renverser leur point de départ : ils devraient avoir une vision totale, globale, du contexte afin d'en séparer subséquemment, d'isoler ses éléments constitutifs et au moyen de cette analyse, parvenir à une perception bien plus claire du tout.

Également approprié pour la méthodologie de l'investigation thématique et pour l'éducation posant les problèmes est cet effort visant à présenter les dimensions significatives du contexte de la réalité d'un individu, dont l'analyse rendra possible sa reconnaissance de l'interaction entre les composants variés. Dans le même temps, les dimensions signifiantes, qui à leur tour sont constituées de parties d'interaction, devraient être perçues en tant que dimensions de la réalité totale. De cette façon, une analyse critique d'une dimension existentielle signifiante rend possible une nouvelle attitude critique envers les situations-limite. La perception et la compréhension de la réalité sont rectifiées et acquièrent une nouvelle profondeur. Lorsque menée avec une méthodologie de la *conscientização*, l'investigation du thème générateur est contenue dans l'univers thématique minimum (le thème générateur dans l'interaction) et introduit ainsi ou commence à introduire les femmes et les hommes à une forme critique de pensée au sujet de leur monde.

Quoi qu'il en soit, dans l'éventualité où les êtres humains perçoivent la réalité comme étant dense, impénétrable et enveloppante, il est indispensable de procéder à l'investigation au moyen de l'abstraction. Cette méthode n'implique pas de réduire le concret à l'abstrait (ce qui signifierait la négation de sa nature dialectique), mais plutôt de maintenir les deux éléments en tant qu'opposés qui sont inter-reliés dialectiquement dans l'acte de réflexion. Ce mouvement de pensée dialectique est parfaitement exemplifié dans l'analyse d'une situation existentielle concrète "codée" (la représentation de cette situation montrant quelques-uns de ses éléments constituants en interaction. Décoder est l'analyse critique de la situation codée.). Son décodage demande de bouger de l'abstrait vers le concret, ce qui demande de bouger du particulier au général à la totalité puis de revenir au particulier, ceci demande aussi que le sujet se reconnaisse dans l'objet (la situation existentielle concrète codée) et reconnaisse l'objet comme une situation dans laquelle il se trouve, avec d'autres sujets. Si le décodage est bien fait, ce mouvement de flux et de reflux de l'abstrait vers le concret qui se produit dans l'analyse d'une situation codée, mène au

dépassement de l'abstraction par la perception critique du concret, qui a déjà cessé d'être une réalité dense et impénétrable.

Quand on présente à un individu une situation existentielle codée (un dessin ou une photo qui mène par abstraction vers la réalité existentielle concrète), sa tendance est de "diviser" cette situation codée. Dans le processus de décodage, cette séparation correspond à une étape que l'on appelle "la description de la situation" et elle facilite la découverte de l'interaction parmi les parties du tout désorganisé. Le tout (la situation codée), qui a été précédemment seulement vaguement appréhendé, commence à acquérir un sens alors que la pensée lui retourne en provenance de dimensions variées. Mais comme le codage est la représentation de la situation existentielle, le décodeur tend à passer de la représentation à la situation très concrète dans laquelle et avec laquelle, il ou elle se trouve. Il est ainsi possible d'expliquer de manière conceptuelle pourquoi des individus commencent à se comporter différemment en regard de la réalité objective, une fois que cette réalité a cessé de ressembler à un cul-de-sac sombre et s'est engagée dans son véritable aspect : un défi que les êtres humains doivent affronter.

Dans toutes les étapes du décodage, les gens extériorisent leur vision du monde. Et c'est dans la façon dont ils pensent au sujet et face au monde, de manière fataliste, dynamiquement ou statiquement, que leurs thèmes générateurs pourront être trouvés. Un groupe qui n'exprime pas concrètement sa thématique génératrice, un fait qui peut paraître impliquer la non-existence des thèmes, suggère, au contraire, un thème très dramatique : le thème du silence. Celui-ci suggère une structure de mutisme face à la force débordante des situations-limite.

Je dois insister de nouveau sur le fait que le thème générateur ne peut pas être trouvé dans les gens, divorcés de la réalité ; pas encore dans la réalité, divorcés des gens, se situant plus ou moins dans une sorte de "no man's land". Il ne peut être appréhendé que dans la relation humain-monde. Investiguer le thème générateur, c'est investiguer la pensée et l'action des gens sur la réalité, ce qui leur praxis. Pour cette raison précise, la méthodologie proposée demande que les investigateurs et les gens (qui seraient normalement considérés comme les objets de cette investigation...), devraient agir en tant que co-investigateurs. Au plus active est l'attitude des hommes et des femmes en regard de l'exploration de leur thématique et plus ils approfondissent leur conscience critique de la réalité et, en énonçant ces thématiques, prendre possession de cette réalité.

Certains pourraient penser qu'il n'est pas judicieux d'inclure les gens comme investigateurs dans la recherche de leur propre thématique intelligible : que leur influence intrusive ("intrusion" de ceux qui sont le plus intéressés, ou devraient l'être, dans leur propre éducation) va altérer les résultats et ainsi sacrifier l'objectivité de l'investigation. Cette vue présuppose de manière erronée que les

thèmes existent, dans leur pure originalité originale, en dehors des personnes, comme si ces thèmes étaient des “choses”. En fait, ces thèmes existent dans les personnes, dans leurs relations avec le monde, en référence à des faits concrets. Le même fait objectif pourrait évoquer des complexes différents de thèmes générateurs dans des sous-unités d'époque différentes. Il y a donc ainsi, une relation entre le fait objectif donné, la perception que les femmes et les hommes ont de ce fait et les thèmes générateurs.

Une thématique sensée est exprimée par les gens et un moment donné d'expression différera d'un moment préalable s'ils ont changé leur perception des faits objectifs auxquels les thèmes réfèrent. Du point de vue de l'investigateur, la chose importante est de détecter le point de départ auquel les gens visualisent le “donné” et de vérifier si oui ou non dans le processus d'investigation, une transformation s'est produite dans leur façon de percevoir la réalité (la réalité objective, bien entendu, demeure inchangée. Si la perception de cette réalité change au cours de l'investigation, ce fait n'a pas d'influence sur la validité de celle-ci)

Nous devons comprendre que les aspirations, les motifs et les objectifs implicites de la thématique sensée sont des aspirations humaines, motifs et objectifs. Ils n'existent pas “quelque part en dehors” en tant qu'entités statiques, ils se produisent. Ils sont aussi historiques que les êtres humains eux-mêmes, en conséquence, ils ne peuvent pas être appréhendés séparés d'eux-mêmes. Appréhender ces thèmes et les comprendre, c'est comprendre à la fois les gens qui les personnifient et la réalité à laquelle ils se réfèrent. Mais, précisément parce qu'il n'est pas possible de comprendre ces thèmes séparés des gens, il est nécessaire que ceux concernés les comprennent également. Ainsi, l'investigation thématique devient une poussée commune vers l'attention, la conscience de la réalité et vers la conscience de soi, ce qui rend cette investigation un point de départ du processus éducatif ou de l'action culturelle à caractère libérateur, émancipateur.

Le véritable danger de l'investigation n'est pas le fait que les objets supposés de celle-ci, se découvrant co-investigateurs, pourraient “altérer” les résultats analytiques. Au contraire, le danger réside dans le risque de glissement de point de focus de l'investigation des thèmes sensés aux personnes elles-mêmes, traitant ainsi celles-ci comme les objets de l'investigation. Comme celle-ci dit servir de base au développement d'un programme éducatif dans lequel le professeur et les élèves-profs combinent leur connaissance d'un même objet, l'investigation elle-même doit elle aussi, être fondée sur une action de réciprocité.

L'investigation thématique, qui se produit dans le monde de l'humain, ne peut pas être réduite à un acte mécanique. En tant que processus de recherche, de connaissance et donc de création, elle demande que les investigateurs découvrent l'interpénétration des problèmes et reliant les thèmes sensés.

L'investigation sera la plus éducative lorsqu'elle est la plus critique, et plus critique quand elle évite les grandes lignes étriquées des vues partielles ou "focalisées" de la réalité et demeure dans le domaine de la compréhension de la réalité *totale*. Ainsi, le processus de recherche de la thématique sensée devrait inclure une préoccupation pour les liens entre les thèmes, une préoccupation à poser ces thèmes en tant que problèmes, et une préoccupation pour leur contexte historico-culturel.

Aussi bien un éducateur ne doit pas élaborer un programme à présenter aux gens, l'investigateur ne doit pas non plus élaborer des "itinéraires" pour orienter la recherche de la thématique, en commençant par certains points qu'il/elle a déterminés. L'éducation et l'investigation faites pour la soutenir doivent être des activités "compatissantes" au sens étymologique du mot. C'est à dire devant consister en communication et expérience commune d'une réalité perçue dans la complexité de son "devenir" constant.

L'investigateur qui, au nom de l'objectivité scientifique, transforme l'organique en quelque chose d'inorganique, ce qui le fait passer de la vie à la mort, est une personne qui a peur du changement. Il ou elle voit dans le changement (qui n'est pas nié, mais qui n'est pas non plus désiré), non pas un signe de vie, mais un signe de mort et de décomposition. Il ou elle veut étudier le changement, mais afin de le stopper, pas afin de le stimuler ou de l'approfondir. Mais, en voyant le changement comme un signe de mort et en faisant des gens des objets passifs de l'investigation afin d'arriver à des modèles rigides, ils finissent par trahir leur caractère de tueur de vie.

Je répète : l'investigation des thématiques implique l'investigation de la pensée des gens, pensée qui se produit seulement dans et parmi les gens recherchant ensemble la réalité. Je ne peux pas penser *pour* les autres ou *sans* les autres, pas plus que les autres peuvent penser *pour* moi. Même si la pensée des gens est superstitieuse ou naïve, ce n'est qu'en repensant leurs suppositions en action qu'ils pourront changer. Produire et agir sur leurs propres idées et non pas consommer celles des autres, doit constituer ce processus.

Les gens, en tant qu'êtres "dans une situation", se retrouvent enracinés dans des conditions spatio-temporelles que les marquent et qu'ils marquent également. Ils auront tendance à réfléchir sur leur propre "situation" jusqu'au point d'en être défiés et d'agir dessus. Les êtres humains sont parce qu'ils sont dans une situation et ils seront plus s'ils vont non seulement au-delà de réfléchir de manière critique sur leur existence, mais aussi d'agir de manière critique sur celle-ci.

La réflexion sur la situation, l'état de situation est réflexion sur la condition même de l'existence : la pensée critique par le moyen duquel les gens se découvrent les uns les autres et découvrent être "en situation". Simplement cette situation cesse de se présenter comme une réalité dense et envoûtante ou un cul-de-sac

turbulent et ils arrivent à la percevoir comme une situation objective problématique, alors seulement l'engagement peut exister. L'humanité émerge de leur immersion et acquiert la capacité d'intervenir dans la réalité, la conscience historique elle-même, ce qui représente un pas en avant de l'émergence et résulte de la *conscientização* de la situation. La *Conscientização* est l'approfondissement de l'attitude de conscience, caractéristique de toute émergence.



Chaque investigation thématique qui approfondit la conscience historique est ainsi réellement éducative, tandis que toute éducation authentique recherche la pensée. Plus les éducateurs et les gens recherchent la pensée des gens en s'éduquant ainsi de concert, et plus ils continuent de rechercher. L'éducation et l'investigation thématique, dans l'éducation posant les problèmes, sont simplement des

moments différents du même processus.

Par contraste, avec les "dépôts" antialogiques et anti-communication de la méthode bancaire d'éducation, le contenu du programme de la méthode posant les problèmes, qui est dialogique par excellence, est poursuivi, constitué et organisé par la vision qu'ont du monde les élèves, où leurs thèmes générateurs sont trouvés. Ainsi, le contenu s'étend et se renouvelle en permanence. La tâche de l'enseignant dialogique dans une équipe interdisciplinaire travaillant sur l'univers thématique révélé par leur investigation est de "re-présenter" cet univers aux personnes de qui il ou elle l'a reçu en premier lieu et la "re-présentation" n'est pas un cours magistral, mais un problème posé.

Disons par exemple qu'un groupe a la responsabilité de coordonner un plan éducatif pour adulte dans une zone rurale ayant un haut taux d'analphabétisme. Le plan inclut une campagne d'alphabétisation et une phase post-alphabétisation. Durant la première étape, l'éducation posant le problème recherche le "mot générateur", dans l'étape post-alphabétisation, elle recherche le "thème générateur".

Considérons ici par exemple seulement l'investigation des thèmes générateurs des thématiques sensées (J'étudie plus en détail la recherche et l'utilisation des "mots générateurs" dans mon ouvrage *"Educação como Prática da Liberdade"*). Une fois que les enquêteurs ont déterminé leur domaine de travail et ont acquis une relation préliminaire avec ce domaine au moyen de sources secondaires, ils mettent en place la première étape de l'investigation. Ce commencement (comme tout commencement de toute activité humaine), implique des difficultés et des risques qui sont normaux d'une certaine manière, bien qu'ils ne soient pas toujours évidents eu premier contact avec les individus de la zone. Au cours de

ce premier contact, les enquêteurs doivent avoir un nombre significatif de personnes qui sont d'accord pour participer à une réunion informelle durant laquelle ils pourront librement parler au sujet des objectifs de leur présence dans la zone. Dans cette réunion, ils expliquent la raison de cette enquête, comment elle va se faire et quelle sera son utilité ; ils expliquent plus avant que cette investigation sera impossible sans une relation de compréhension et de confiance mutuelle. Si les participants sont d'accord sur l'investigation et sur le processus à venir, les enquêteurs doivent alors demander des volontaires dans l'assemblée pour servir d'assistants. Ces volontaires rassembleront toute une série de données nécessaires au sujet de la vie dans la zone. Plus important encore est la présence active de ces volontaires dans l'investigation.

Dans le même temps, les investigateurs commencent leur visite de la zone, sans jamais s'imposer, en agissant de manière amicale en tant qu'observateurs ayant une attitude de compréhension envers ce qu'ils voient et constatent. Alors qu'il est tout à fait normal pour les investigateurs de venir dans une zone avec des valeurs qui influencent leur perception. Cela ne veut aucunement dire qu'ils pourraient transformer l'investigation thématique en un moyen d'imposer ces valeurs. La seule dimension de ces valeurs qu'il est espéré que les gens dont les thèmes sont étudiés finiront par partager (en présumant que les investigateurs possèdent cette qualité), est une perception critique du monde, qui implique une méthode appropriée d'approche de la réalité afin de la dévoiler. Une perception critique ne peut en aucun cas être imposée. Ainsi, dès le début, l'investigation thématique est exprimée comme une poursuite éducative, une action culturelle.

Pendant leurs visites, les investigateurs mettent en place leur "but" critique sur la zone qu'ils étudient, comme s'il s'agissait pour eux d'un "code" de vie énorme et unique à être déchiffré. Ils voient la zone en sa totalité et visite après visite, tentent de la "segmenter" par l'analyse des dimensions partielles qui les impressionnent. Au travers de ce processus, ils étendent leur compréhension sur le comment ces différentes parties interagissent entre elles, ce qui les aidera plus tard à pénétrer la totalité en elle-même.

Durant la phase de décodage, les investigateurs observent certains moments de la vie de la zone, parfois directement, parfois au moyen de conversations informelles avec ses habitants. Ils enregistrent tout dans leurs cahiers, incluant certains aspects parfois vus comme insignifiants comme la façon dont les gens parlent, leur style de vie, leur comportement, leur religiosité, leur attitude au travail. Ils enregistrent les idiomes des gens : leurs expressions orales, leur vocabulaire et leur syntaxe (pas leur prononciation incorrecte mais plutôt la façon dont ils construisent leur pensée).

Il est essentiel que les investigateurs observent la zone sous ses différents aspects et circonstances : travail des champs, réunion aux associations locales (notant le comportement des participants, le langage utilisé et les relations entre

les organisateurs et les membres), le rôle joué par les femmes et par les jeunes, les heures de loisir, temps ludique et sportif, les conversations des gens dans leur foyer (noter les relations entre époux, père-enfants, mère-enfants). Aucune activité ne doit échapper aux investigateurs durant l'étude initiale de la zone. Après chaque visite d'observation, l'investigateur devra faire un bref rapport qui sera discuté par toute l'équipe afin d'évaluer les trouvailles initiales à la fois des investigateurs professionnels et de leurs assistants. Pour faciliter la participation des assistants, les réunions d'évaluation devront se tenir dans la zone elle-même.

Ces réunions représentent la seconde étape du décodage du code de vie unique. Alors que chaque personne dans son essai de décodage, explique comment elle a perçu ou ressenti une certaine situation, son exposé défie tous les autres décodeurs en leur re-présentant la même réalité intentée des autres. À ce moment ils re-considèrent par la "considération" des autres, leur "considération" précédente. Ainsi, l'analyse de la réalité faite par chacun des décodeurs les renvoie tous, dialogiquement, au tout segmenté qui redevient une fois de plus une totalité évoquant une nouvelle analyse par les investigateurs, à la suite de laquelle une nouvelle réunion d'évaluation et de critique pourra être tenue. Les représentants des habitants de la zone participent à toutes les activités en tant que membres de l'équipe d'investigation.

Plus le groupe divise et réintègre le tout, au plus près il viendra du noyau des contradictions principale et secondaire qui impliquent les habitants de la zone donnée. En localisant ces noyaux de contradictions, les investigateurs seront peut-être même capables à ce stade, d'organiser le contenu du programme de leur action éducative. En fait, si le contenu réfléchissait ces contradictions, il contiendrait sans aucun doute les thèmes sensés de la zone. Et on peut affirmer en toute sécurité qu'une action fondée sur ces observations aurait bien plus de chances de succès que tout ce qui proviendrait de "décisions prises d'en haut". Les investigateurs ne doivent pas être tentés par cette possibilité. La chose basique, à commencer depuis la perception initiale de ces noyaux de contradictions (qui incluent la contradiction principale de la société en tant qu'unité d'époque plus large), est d'étudier le niveau de conscience des habitants concernant ces contradictions.

Intrinsèquement, ces contradictions constituent des situations-limite, des thèmes d'implication et indiquent les tâches à entreprendre. Si les individus en sont les prisonniers et sont incapables de se détacher de ces situations-limite, leur thème de référence à ces situations est *le fatalisme* et la tâche impliquée de ce thème est justement *le manque de tâche*. Ainsi, bien que les situations-limite soient des réalités objectives qui demandent des besoins chez les individus concernés, on doit rechercher avec ces personnes leur niveau de conscience de ces situations.

Une situation-limite en tant que réalité concrète peut faire appel à des personnes de différentes zones (et même de sous-zones de la même zone) ayant des thèmes et tâches quelque peu opposés. Donc, la préoccupation basique des chercheurs devra être de se concentrer sur la connaissance de ce que Goldman (Lucien) appelle “*la véritable conscience*” et la “*conscience potentielle*” :

“La véritable conscience est le résultat de multiples obstacles et déviations que les différents facteurs de la réalité empirique mettent en opposition et est soumis à réalisation par la conscience potentielle.”

La véritable conscience implique l'impossibilité de percevoir la “*possibilité non-testée*” qui réside au-delà des situations-limite. Quant à savoir si la possibilité non-testée peut ou pas être achevée au niveau de “*la conscience réelle (ou présente)*”, on ne peut le savoir qu'en “testant par l'action” qui révèle en cela sa viabilité inaperçue. La possibilité non-testée et la conscience réelle sont liées, tout comme le sont l'action de tester et la “*conscience potentielle*”. Le concept de Goldman de “*conscience potentielle*” est similaire à ce qu'appelle Nicolai (André) “*les solutions pratiques inaperçues*” (voir André Nicolai “*Comportement économique et structures sociales*”, 1960) ou notre “possibilité non testée”), en contraste avec les “*solutions pratiques perçues*” et les “*solutions présentement pratiquées*”, qui correspondent à la “*conscience réelle*” de Goldman. Ainsi, le fait que les investigateurs puissent appréhender approximativement le complexe de contradictions dans la première étape de l'investigation, ne les autorise pas à commencer à structurer le contenu du programme de l'action éducative. Cette perception de la réalité est toujours la leur et non pas celle des gens.

C'est avec la préhension du complexe des contradictions que la seconde étape de l'investigation sélectionnera quelques-unes de ces contradictions pour développer les codes à être utilisés dans l'investigation thématique. Comme les codes (dessins ou photographies, mais ces codes peuvent aussi être oraux comme quelques mots présentant un problème existentiel, suivis par un décodage) sont les objets qui sont les médiateurs des décodeurs dans leur analyse critique, la préparation de ces codes doit être guidée par certains principes autres que ceux habituels pour faire des aides visuels pédagogiques.

Le premier requis est que ces codes doivent nécessairement représenter des situations familières aux individus dont la thématique est examinée, de façon à ce qu'ils puissent facilement reconnaître les situations (et ainsi leur propre relation à celles-ci). Il est inadmissible (que ce soit durant le processus d'investigation ou dans l'étape suivante, lorsque les thèmes sensés sont présentés en tant que contenu d'un programme) de présenter des images de la réalité qui ne sont pas familières aux participants. Cette dernière procédure (quoi que dialectique) ne peut pas précéder celle plus basique dictée par l'état d'immersion des participants, c'est à dire le processus par lequel les individus analysant leur propre réalité devient conscient de leurs perceptions préalables déformées et par là même développent une nouvelle perception de cette réalité.

Un requis tout aussi fondamental pour la préparation des codes est que leur noyau thématique ne soit ni ouvertement explicite ni ouvertement énigmatique. Le premier pouvant dégénérer en simple propagande, sans réel décodage à faire au-delà de dire l'évident contenu prédéterminé. Le second court le risque de paraître comme un puzzle ou un jeu de devinettes. Comme ils représentent des situations existentielles, les codes doivent être simples dans leur complexité et doivent offrir de multiples possibilités de décodage afin d'éviter la tendance lavage de cerveau inhérente à toute propagande. La codification n'est pas un amalgame de slogans, ce sont des objets cognitifs, des défis sur lesquels doivent être dirigée la réflexion critique des décodeurs.

Afin d'offrir des possibilités variées d'analyse dans le processus de décodage, le codage lui-même doit être organisé en tant qu'"éventail thématique". Alors que les décodeurs réfléchissent sur la codification, celle-ci doit s'ouvrir dans la direction d'autres thèmes. Cette ouverture (qui ne se produit pas si le contenu thématique est soit trop explicite ou soit trop énigmatique) est indispensable à la perception des relations dialectiques qui existent entre les thèmes et leurs opposés. Ainsi, les codifications réfléchissant une situation existentielle doivent objectivement constituer une totalité. Ses éléments doivent interagir dans la constitution du tout.

Dans le processus de décodage, les participants extériorisent leurs thématiques et ainsi rendent explicite leur "véritable conscience" du monde. Alors qu'ils font ceci, ils commencent à voir comment ils ont agi tout en expérimentant la situation qu'ils analysent maintenant et de la sorte atteignent "une perception de leur ancienne perception". En parvenant à cette conscience, ils en arrivent à percevoir la réalité différemment, en élargissant les horizons de leur perception, ils découvrent plus facilement dans leur "conscience sous-jacente" les relations dialectiques entre les deux dimensions de la réalité.

En stimulant "la perception de l'ancienne perception" et la "connaissance de la connaissance précédente", le décodage stimule l'apparition d'une nouvelle perception et le développement d'une nouvelle connaissance. Les nouvelles perceptions et connaissances sont systématiquement continuées avec l'inauguration du plan éducatif qui transforme la possibilité non-testée en action de test et que la conscience potentielle remplace la conscience réelle.

Préparer les codes demande de plus que si possible ils représentent les contradictions "inclusives" de celles qui constituent le système de contradictions de la zone qui est étudiée. Alors que chacun de ces codes "inclusifs" est préparé, les autres contradictions qu'ils contiennent devraient aussi être codifiées. Le décodage des premiers sera dialectiquement clarifié par le décodage des derniers.

À ce sujet, une très bonne contribution à notre méthode a été faite par Gabriel Bode, un jeune fonctionnaire chilien travaillant dans une des plus importantes

institutions de son pays : *l'Instituto de Desarrollo Agro Pecuario* (INDAP). Pendant son utilisation de cette méthode en stade post-alphabétisation, Bode observa que les paysans s'intéressèrent à la discussion seulement quand le code était en rapport avec leurs besoins ressentis. Toute déviation dans le code ainsi que toute tentative de l'éducateur de guider la discussion de décodage vers de nouvelles zones produisaient le silence ou l'indifférence. Par contre, il observa que même avec la codification centrée sur leurs besoins ressentis, les paysans ne parvenaient pas de se concentrer systématiquement sur la discussion, qui souvent entrainait en digression au point de ne jamais parvenir à une synthèse. Ils ne percevaient aussi presque jamais la relation de leurs besoins ressentis aux causes directes ou indirectes de ces besoins. On pourrait dire qu'ils ont échoué à percevoir la possibilité non-testée résidant au-delà des situations-limite qui engendrent ces besoins.

Bode a ensuite décidé d'expérimenter avec la projection simultanée de différentes situations ; c'est dans cette technique que réside la valeur de sa contribution. Initialement, il projette un codage très simple d'une situation existentielle. Il nomme ce premier codage "essentiel", il représente le noyau basique et ouvre sur un éventail thématique s'étendant à des codifications "auxiliaires" Après que le codage essentiel soit décodé, l'éducateur maintient son image projetée en tant que référence pour les participants et projette successivement avec elle les codifications auxiliaires. Par ces dernières, qui sont directement reliées à la codification essentielle, il suscite le vif intérêt des participants, qui de la sorte, sont capables d'atteindre une synthèse.

Le très grand résultat de Gabriel Bode est qu'au moyen de la dialectique entre les codifications essentielle et auxiliaires, il a réussi à communiquer aux participants un sens de *totalité*. Les individus qui étaient immergés dans la réalité, juste ressentant leurs besoins, émergent de la réalité et perçoivent les causes de leurs besoins. De cette façon, ils peuvent aller au-delà du niveau de véritable conscience et atteindre celui de conscience potentielle bien plus rapidement.

Une fois que les codifications ont été préparées et que toutes leurs facettes thématiques possibles ont été étudiées par l'équipe interdisciplinaire, les investigateurs commencent la troisième étape de l'investigation en retournant dans la zone afin d'y engager des dialogues de décodage dans les "cercles d'investigation thématique". (Ces cercles doivent comporter un maximum de 20 personnes. Il doit y avoir autant de cercle que nécessaire de façon à y impliquer 10% des gens de la zone ou sous-zone d'étude, à y participer) Ces discussions qui décodent le matériel préalablement préparé dans les étapes précédentes, sont enregistrées pour analyse subséquente par l'équipe interdisciplinaire. En plus de l'investigateur agissant comme coordinateur du décodage, deux autres spécialistes, un psychologue et un sociologue, sont présents aux réunions. Leur travail est de noter et de consigner les réactions significatives (ou apparemment significatives) des décodeurs.

Pendant le processus de décodage, le coordinateur doit non seulement écouter les personnes mais aussi les titiller, les mettre au défi, leur posant en tant que problèmes à la fois la situation existentielle codifiée et leurs propres réponses. Grâce à la force cathartique de la méthodologie, les participants aux cercles d'investigation thématique extériorisent toute une série de sentiments et d'opinions à leur sujet, celui du monde et des autres qu'ils n'auraient peut-être pas exprimé en d'autres circonstances.

Dans une des investigations thématiques menée à Santiago, un groupe de résidents d'un bloc d'appartements discutaient une scène montrant un homme ivre marchant dans la rue et trois jeunes hommes discutant à un coin de rue. Les participants du groupe commentèrent que *“le seul ici qui est productif et utile à son pays est le poivrot qui retourne chez lui après avoir travaillé toute la journée pour un salaire de misère et qui se soucie de sa famille parce qu'il ne peut pas subvenir à leurs besoins. Il est le seul travailleur. C'est un travailleur décent et un poivrot, comme nous.”*

L'investigateur (dans ce cas précis le psychiatre Patricio Lopes dont le travail est décrit dans *“Educação como Prática da Liberdade”*) avait pour intention d'étudier les aspects de l'alcoolisme. Il n'aurait probablement pas provoqué la réponse ci-dessus s'il avait simplement donné aux participants un questionnaire qu'il avait élaboré lui-même. Interrogés directement, ils auraient probablement même nié boire un coup eux-mêmes. Mais dans leurs commentaires sur la codification d'une situation existentielle qu'ils pouvaient reconnaître, et dans laquelle ils pouvaient certainement se reconnaître eux-mêmes, ils dirent alors ce qu'ils ressentaient vraiment.

Il y a deux aspects importants à ces déclarations. D'un côté, ils articulent la connexion entre les bas salaires, le sentiment d'être exploités et d'être ivre, l'ivresse comme fuite de la réalité, comme une tentative de dépasser la frustration de l'inaction, comme en fin de compte, une solution autodestructrice. D'un autre côté, ils manifestent le besoin de tenir leur ivresse en haute estime. Il est *“le seul utile à son pays parce qu'il travaille, alors que les autres ne font que jacasser.”* Après avoir félicité le poivrot, les participants s'identifient à lui par la suite, comme des ouvriers qui boivent eux aussi, comme des “ouvriers décents”.

Par contraste, imaginez l'échec d'un éducateur moraliste sermonnant contre l'alcoolisme et présentant comme vertu quelque chose qui, pour ces hommes, ne représente pas la vertu. Dans ce cas présent et bien d'autres, la seule procédure viable est celle de la *conscientização* de la situation, qui devrait être tentée dès le départ de l'enquête thématique. (Évidemment, la *conscientização* ne s'arrête pas au niveau de la seule perception subjective de la situation, mais prépare les gens au travers de l'action à la lutte contre les obstacles de leur humanisation.)

Dans une autre expérience, cette fois-ci avec des paysans, j'ai observé que le motif inchangé durant toute la discussion au sujet d'une situation dépeignant le travail des champs était la demande pour une augmentation de salaire et la nécessité de se rassembler pour créer une union, un syndicat afin de pouvoir obtenir satisfaction au sujet de cette demande particulière. Trois situations furent discutées au cours de la session et le motif a toujours été le même.

Maintenant imaginez un éducateur qui a organisé son programme éducatif pour ces gens en particulier, consistant en la lecture de textes "complets" dans lesquels on apprend que "l'eau est dans le puit". Mais ce type de chose se produit précisément tout le temps en éducation et en politique, parce qu'on ne comprend pas que la nature dialogique de l'éducation commence avec l'investigation thématique.

Une fois que le décodage dans les cercles a été effectué, la dernière étape de l'investigation commence, alors que les investigateurs opèrent une étude multidisciplinaire systématique de leurs trouvailles. En écoutant les enregistrements des discussions ayant eu lieu pendant les sessions de décodage et en étudiant les notes du psychologue et du sociologue présents, les investigateurs commencent à lister les thèmes explicites ou implicites des affirmations faites durant les sessions. Ces thèmes doivent être classés en rapport aux différentes sciences sociales. La classification ne veut pas dire que lorsque le programme est élaboré, les thèmes seront vus comme appartenant à des catégories isolées, mais simplement qu'un thème est vu d'une manière spécifique par chaque science social à laquelle il est relié. Le thème du développement par exemple, est spécifiquement approprié au domaine économique, mais pas exclusivement. Ce thème pourrait aussi focaliser sur la sociologie, l'anthropologie et la psychologie sociale (domaine concerné par les changements culturels et la modification des attitudes et des valeurs, questions qui sont tout aussi pertinentes à la philosophie du développement). Il serait focalisé sur la science politique (domaine qui est concerné par les décisions prises qui impliquent le développement), par l'éducation etc... De cette façon, les thèmes qui caractérisent une totalité ne seront jamais approchés de manière rigide. Ce serait en fait bien dommage si les thèmes, après avoir été décortiqués dans toute la richesse de leur interprétation avec les autres aspects de la réalité, se retrouvaient par la suite gérés de telle façon qu'ils sacrifient leur richesse (et donc leur force) aux rigidités des spécialités.

Une fois la démarcation thématique complétée, chaque spécialiste présente à l'équipe interdisciplinaire un projet pour la "décomposition" de son thème. En segmentant le thème, le spécialiste recherche le noyau fondamental qui, comprenant des unités d'apprentissage et établissant une séquence, donne une vue générale du thème. Alors que chaque projet spécifique est discuté, les autres spécialistes font des suggestions. Celles-ci peuvent être incorporées dans le projet et / ou peuvent être incluses dans de brefs essais écrits au sujet du thème.

Ces essais, auxquels des suggestions sont ajoutées en section bibliographique, sont des aides valides et intéressants dans l'éducation des élèves-prof qui travailleront dans les "cercles culturels".

Pendant cet effort de segmentation de la thématique sensée, l'équipe va reconnaître le besoin d'inclure quelques thèmes fondamentaux qui ne furent pas directement suggérés par les gens durant l'investigation préalable. L'introduction de ces thèmes a été prouvée nécessaire et correspond également au caractère dialogique de l'éducation. Si la programmation éducative est dialogique, les profs-élèves ont aussi le droit de participer en incluant des thèmes qui ne furent pas au préalable suggérés. J'appelle ce dernier type de thème les "thèmes charnières" à cause de leur fonction. Ils peuvent soit faciliter la connexion entre deux thèmes dans l'unité du programme, remplissant ainsi un vide entre les deux, ou ils peuvent illustrer les relations entre le contenu du programme général et la vision du monde qu'ont les gens. C'est pourquoi un de ces thèmes peut être localisé au début des unités thématiques.

Le concept anthropologique de culture est un de ces thèmes charnières. Il clarifie le rôle des gens dans le monde et avec le monde en tant qu'êtres transformateurs plutôt qu'adaptateurs.

Une fois faite la segmentation de la thématique, s'ensuit l'étape de sa codification : choisir le meilleur moyen de communication pour chaque thème et sa représentation. Une codification peut être simple ou composée. La première utilise soit le moyen visuel (dessin, peinture, graphique), tactile ou auditif, la seconde utilise des moyens variés. La sélection du moyen pictural ou graphique dépend non seulement du matériel qui doit être codifié, mais aussi si les individus avec qui on souhaite communiquer sont lettrés, alphabétisés ou non.

Une fois la thématique codifiée, le matériel didactique (photographies, diapositives, pellicules de film, posters, textes à lire etc...) est préparé. L'équipe peut proposer quelques thèmes ou aspects de quelques thèmes aux spécialistes externes pour l'enregistrement des entretiens.

Prenons le thème du développement à titre qu'exemple.

L'équipe approche deux économistes ou plus de différentes écoles de pensée, leur explique le programme et les invite à contribuer d'un entretien sur le sujet dans une langue compréhensible pour l'audience. Si les spécialistes acceptent, un entretien de quinze à vingt minutes est enregistré. Une photo de chaque spécialiste peut être prise de chaque spécialiste lors de sa prise de parole.

Lorsque l'entretien enregistré est présenté au cercle culturel, une déclaration introductive indique qui est le conférencier qui parle, qu'est-ce qu'il ou elle a écrit, fait et fait actuellement, dans le même temps, la photo de la personne prenant la

parole est projetée sur un écran. Si par exemple, le narrateur est un professeur d'université, l'introduction peut inclure une discussion sur ce que les participants pensent des universités et ce qu'ils en attendent. Le groupe a déjà été averti que l'enregistrement sera suivi d'une discussion au sujet de son contenu (ce qui fonctionne en tant que codification auditive). L'équipe en charge fera ensuite un rapport au spécialiste en question sur la réaction des participants durant la discussion de ses propos. Cette technique fait le lien entre des intellectuels, souvent bien intentionnés mais le plus souvent aliénés de la réalité qui vit les gens de cette réalité. Cela donne aussi aux gens une opportunité d'entendre et de critiquer la pensée d'intellectuels.

Certains thèmes ou noyaux de thèmes peuvent être présentés au moyen de brèves dramatisations, contenant seulement le thème, pas de "solutions" ! La dramatisation agit comme codification, comme une situation de problème posé à être discutée.

Une autre ressource didactique, autant qu'elle soit mise en place au sein d'une action de pose de problème plutôt que dans une approche éducative bancaire, est la lecture et la discussion d'articles de magazines, de journaux, de chapitres de livres (en commençant avec des passages cités). Comme dans le cas d'entretiens enregistrés, l'auteur est introduit au groupe au préalable et les contenus sont discutés après l'activité.

Dans la même veine, il est indispensable d'analyser les contenus des éditoriaux de journaux suivant tout événement donné : "*Pourquoi est-ce que différents journaux ont-ils une telle différence d'interprétation du même fait ?*" Cette pratique aide à développer un sens de la critique, de façon à ce que les gens réagissent à la diffusion de l'information par les journaux, télévisions ou radios, non pas comme des objets passifs aux communiqués qui leur sont adressés, mais plutôt comme des consciences recherchant à être libres.

Tous les matériaux didactiques étant préparés, auxquels devraient s'ajouter de petits livrets d'introduction, l'équipe d'éducateurs est prête à représenter aux gens leur propre thématique, de manière systémique et amplifiée. Les thématiques en provenance des gens leur retournent, non pas comme contenus déposés dans leurs esprits, mais comme problèmes à être résolus.

La première tâche des enseignants d'éducation basique est de présenter le programme général de la campagne d'éducation. Les gens vont se trouver eux-mêmes dans ce programme : cela ne leur paraîtra pas étrange parce que cela provient d'eux. Les éducateurs expliqueront aussi (basé sur le caractère dialogique de l'éducation entreprise) la présence des thèmes charnières dans le programme ainsi que leur signification.

Si les éducateurs manquent de fonds (financiers) pour entreprendre et terminer l'investigation thématique préliminaire comme décrite ci-dessus, ils peuvent, avec un minimum de connaissance de la situation, sélectionner quelques thèmes basiques pour servir de "codifications à être recherchées". Ainsi, ils peuvent commencer avec les thèmes introducteurs et initier simultanément une investigation thématique plus avant.

Un de ces thèmes basiques (et un de ceux que je considère comme central et indispensable) est le concept anthropologique de culture. Que les hommes et les femmes soient des paysans ou des ouvriers urbains, apprendre à lire et s'enrôler dans un programme post-alphabétisation, le point de départ de leur recherche pour en savoir plus (au sens instrumental du terme), est tout le débat du concept. Alors qu'ils discutent le monde de la culture, ils expriment leur niveau de conscience de la réalité, de laquelle des thèmes variés sont implicites. Leur discussion touche des aspects de la réalité, qui en viennent à être perçus de manière de plus en plus critique. Ces aspects à leur tour impliquent beaucoup d'autres thèmes.

Avec l'expérience que j'ai maintenant acquise, je peux affirmer que le concept de culture, discuté de manière imaginative dans toutes ou la plupart de ses dimensions, peut fournir des aspects variés d'un programme éducatif. De plus, après plusieurs jours de dialogue avec les participants d'un cercle de culture, les éducateurs peuvent demander directement aux participants : *"Quels autres thèmes ou sujets pourrions-nous discuter à part ceux-ci ?"* Alors que chaque personne répond, la réponse est notée et est immédiatement proposée au groupe en tant que problème.

Un des membres du groupe pourrait dire par exemple : *"j'aimerais parler du nationalisme"*. *"Très bien"*, dit alors l'éducateur, notant la suggestion et ajoute : *"Que veut dire nationalisme ? Pourquoi est-ce qu'une discussion au sujet du nationalisme serait d'une quelconque utilité pour nous ?"* Mon expérience montre que lorsqu'une suggestion est posée en tant que problème au groupe, de nouveaux thèmes apparaissent. Si, dans une zone où (par exemple), trente cercles culturels se rencontrent le même soir, tous les "coordinateurs" (éducateurs) procèdent de cette façon, l'équipe centrale aura une très riche variété de matériel thématique à étudier.

La chose importante du point de vue de l'éducation libertaire, est que les gens en arrivent à se sentir comme maîtres de leur pensée en discutant les pensées et les points de vue du monde et manifestent explicitement ou implicitement de leurs propres suggestions et de celles de leurs camarades. Parce que cette vision de l'éducation commence avec la conviction qu'elle ne peut pas présenter son propre programme, mais doit rechercher ce programme de manière dialogique, avec les gens, elle sert alors d'introduction à la pédagogie des opprimés, dans l'élaboration de laquelle, les opprimés eux-mêmes doivent participer.

Chapitre 4

Ce chapitre, qui analyse les théories d'action culturelle se développant depuis des matrices antialogiques et dialogiques, fera fréquemment référence aux points présentés dans les chapitres précédents, soit pour étendre ces points ou pour clarifier de nouvelles affirmations.

Je commencerai en réaffirmant que l'humanité, en tant qu'êtres de praxis, diffère du monde animal, qui est des êtres d'activité pure. Les animaux ne considèrent pas le monde, ils sont immergés en celui-ci. Par contraste, les êtres humains émergent du monde, le chosifient, et ce faisant le comprennent et le transforment par leur travail.

Les animaux qui ne travaillent pas, vivent dans un environnement qu'ils ne peuvent pas transcender. Ainsi, chaque espèce animale vit dans le contexte qui lui est approprié et ces contextes, bien qu'ouverts aux humains, ne peuvent pas communiquer entre eux.

L'activité humaine, elle, consiste en réflexion et action : c'est une praxis, c'est une transformation du monde. En tant que praxis, elle requiert une théorie pour l'illuminer. L'activité humaine est réflexion et action. Elle est théorie et pratique. Elle ne peut pas, comme j'ai insisté dans le chapitre 2, être réduite à soit un verbalisme ou un activisme.

La phrase célèbre de Lénine : "*Sans théorie révolutionnaire il ne peut pas y avoir de mouvement révolutionnaire*" veut dire qu'une révolution ne se fait ni de verbalisme ni d'activisme, mais plutôt résulte d'une praxis, c'est à dire d'une réflexion et d'une action dirigées sur les structures à être transformées. L'effort révolutionnaire de transformer ces structures radicalement ne peut pas désigner ses "leaders" et ses "penseurs" et les opprimés comme de simples "faiseurs".

Si un véritable engagement envers les gens, incluant une transformation de la réalité qui les opprime, demande une théorie d'action transformatrice, cette théorie ne peut pas tomber dans l'attribution aux gens d'un rôle fondamental dans le processus de transformation. Les leaders ne peuvent pas traiter les opprimés simplement comme des activistes à qui on refuse l'opportunité de la réflexion pour ne leur permettre que l'illusion de l'action, alors qu'en fait ils ne seraient que toujours manipulés et dans ce cas précis par les présumés ennemis de toute manipulation.

Les leaders sont responsables de la coordination et de temps en temps, de direction, mais des leaders qui refusent une praxis aux opprimés ne font par là qu'invalider leur propre praxis. En imposant leur parole aux autres, ils falsifient cette parole et établissent une contradiction entre leurs méthodes et leurs

objectifs. S'ils sont véritablement dévoués à la libération, leur action et leur réflexion ne peuvent pas se passer de l'action et de la réflexion des autres.

La praxis révolutionnaire doit s'opposer à la praxis des élites dominantes, car celle-ci est par nature antithétique. La praxis révolutionnaire ne peut pas tolérer une absurde dichotomie dans laquelle la praxis des gens n'est en fait que de suivre les décisions des leaders, une dichotomie réfléchissant les méthodes directrices des élites dominantes. La praxis révolutionnaire est une unité et les leaders ne peuvent pas traiter les opprimés comme étant leur possession.

Manipulation, slogan, "dépôt de connaissance", subordination et prescription ne peuvent pas être des composants de la praxis révolutionnaire, précisément parce que ce sont des composants d'une praxis de domination. Afin de dominer, le dominant n'a pas le choix que de nier la véritable praxis des gens, nier leur droit de dire leurs propres mots et de penser leurs propres pensées. Le dominant ne peut pas agir de manière dialogique, car le faire voudrait dire soit qu'il a abandonné son pouvoir de dominer et a rejoint la cause des opprimés, ou qu'il a perdu ce pouvoir par mauvais calcul.

Introspectivement, les leaders révolutionnaires qui n'agissent pas de manière dialogique dans leur relation avec les gens ont soit maintenu les caractéristiques de la domination et ne sont pas véritablement révolutionnaires, ou ils sont totalement mal dirigés quant à la conception de leur rôle et, prisonniers de leur propre sectarisme, sont tout aussi non-révolutionnaires. Ils peuvent même parvenir au pouvoir. Mais la validité de quelque révolution que ce soit résultant d'une action antialogique est sérieusement mise en cause.

Il est absolument essentiel que les opprimés participent au processus révolutionnaire avec une conscience critique croissante de leur rôle de sujets de la transformation. S'ils sont tirés dans ce projet en tant qu'êtres ambigus, en partie eux-mêmes et en partie leurs oppresseurs logés à la même enseigne et s'ils parviennent au pouvoir toujours en personnifiant l'ambiguïté qui leur est imposée par la situation oppressive, je pense qu'ils imagineront à peine qu'ils ont atteint le pouvoir. Leur dualité existentielle pourrait même aider à l'épanouissement d'un climat sectaire menant à la mise en place de bureaucraties qui minent la révolution. Si les opprimés ne sont pas conscients de cette ambiguïté pendant le processus révolutionnaire, ils pourraient bien participer à ce processus avec un esprit plus revancharde que révolutionnaire. Ils pourront alors aspirer à une révolution qui sera un moyen de domination plutôt qu'un chemin vers la libération.

Si des leaders révolutionnaires qui incarnent un véritable humanisme ont des difficultés et des problèmes, ceux-ci seront bien pires pour un groupe de leaders qui essaient (même avec les meilleures intentions) de porter la révolution *pour* le peuple. Tenter cela est comme mener une révolution *sans* le peuple, parce que

les gens sont attirés dans le processus par les mêmes méthodes et les mêmes procédures que celles qui les oppriment.

Le dialogue avec les gens est radicalement nécessaire à toute authentique révolution. C'est en fait cela qui fait une révolution, à la différence d'un coup d'État militaire. On ne s'attend pas à un dialogue dans un coup, seulement une tromperie, un mensonge (afin de parvenir à une sorte de "légitimité") ou une force (afin de réprimer). Tôt ou tard, une véritable révolution doit initier un véritable dialogue courageux avec le peuple. Sa légitimité entière réside dans ce dialogue. Elle ne peut pas avoir peur des gens, de leur expression, de leur participation effective au pouvoir. Elle doit leur rendre des comptes, doit leur parler franchement de ses résultats, ses erreurs, ses mauvais calculs et de ses difficultés.

Au plus tôt commence le dialogue, au plus réellement révolutionnaire le mouvement sera. Le dialogue qui est radicalement nécessaire à la révolution correspond à un autre besoin radical : celui des hommes et des femmes qui en tant qu'êtres, ne peuvent pas être véritablement humains séparés de la communication, car ils sont essentiellement des créatures de communication. Interférer avec la communication, la diminuer, c'est réduire les Hommes au statut de "choses" et ceci est un boulot d'opresseurs et non pas de révolutionnaires.

Laissez-moi ici insister sur le fait que ma défense de la praxis n'implique aucune dichotomie par laquelle la praxis pourrait être divisée en une étape primordiale de réflexion et une étape ultérieure d'action. L'action et la réflexion, la réflexion et l'action se produisent simultanément. Une analyse critique de la réalité pourrait quoi qu'il en soit, révéler qu'une forme particulière d'action est impossible ou inappropriée au moment présent. Ceux qui perçoivent l'impossibilité ou le manque d'à propos d'une forme ou une autre d'action au travers de leur réflexion (action qui devra être ainsi retardée ou substituée), ne peut donc pas être accusé d'inaction. La réflexion critique est également une action.

J'ai précédemment dit qu'en matière éducative la tentative pour le prof-élève de comprendre un objet cognitif n'est pas épuisée dans cet objet, parce que cet acte s'étend vers d'autres élèves-profs de la même manière que l'objet cognitif est le médiateur de leur capacité de compréhension. La même chose est vraie pour l'action révolutionnaire. C'est à dire que les opprimés et les leaders sont de la même manière les sujets de l'action révolutionnaire et la réalité sert de milieu pour l'action transformatrice des deux groupes. Dans cette théorie d'action, on ne peut pas parler d'un *acteur* ni simplement *des acteurs*, mais plutôt *des acteurs en intercommunication*.

Cette affirmation pourrait sembler impliquer une division, une dichotomie, une rupture des forces révolutionnaires ; en fait, elle signifie exactement le contraire : leur communion. En dehors de cette communion, on voit une

dichotomie : les leaders d'un côté et les gens de l'autre, en une réplique des relations issues de l'oppression. Le refus, nier la communion dans le processus révolutionnaire, l'évitement du dialogue avec les gens sous prétexte de les organiser, de renforcer le pouvoir révolutionnaire ou d'assurer un "front uni", est en réalité une peur de la liberté. C'est une peur ou un manque de foi en les gens. Mais si on ne peut pas faire confiance aux gens, alors il n'y a aucune raison pour la libération ; dans ce cas la révolution n'est même pas portée *pour* le peuple, mais *par le peuple pour les leaders* : une auto-négation totale.

La révolution n'est faite ni par les leaders pour le peuple, ni par le peuple pour les leaders, mais par les deux agissant ensemble en une solidarité indéfectible. Cette solidarité ne peut naître que quand les leaders en sont les témoins par leur rencontre humble, aimante et courageuse avec les gens, le peuple. Il n'est pas donné à tout le monde d'avoir le courage de cette rencontre ; mais quand ils évitent la rencontre, les leaders deviennent inflexibles et traitent les autres comme de simples objets ; au lieu de chérir la vie, ils la tuent ; au lieu de rechercher la vie, ils se sauvent et l'évitent. Ceci correspond à des caractéristiques d'opresseurs.

Certains peuvent penser qu'affirmer le dialogue, la rencontre des hommes et des femmes du monde afin de transformer le monde, est naïvement et subjectivement idéaliste. (Je dois répéter une fois de plus que cette rencontre dialogique ne peut pas se faire entre antagonistes) Il n'y a pourtant rien de plus réel et concret des gens du monde et avec le monde, que des êtres humains rencontrant d'autres êtres humains et certains contre d'autres comme les classes opprimantes et opprimées.

La révolution authentique tente de transformer la réalité qui engendre cet état des choses déshumanisant. Ceux dont les intérêts sont servis par cette réalité ne peuvent pas participer à cette transformation ; celle-ci dit être faite par ceux qui sont tyrannisés avec leurs leaders. La vérité quoi qu'il en soit doit devenir radicalement conséquente c'est à dire que les leaders doivent *incarner*, au travers de la communion avec les gens. Dans cette communion les deux groupes croissent ensemble et les leaders, au lieu d'être simplement auto-nommés, sont installés ou plutôt authentifiés dans leur praxis par la praxis des gens.

Bien des personnes, attachées à une vision mécanique de la réalité, ne perçoivent pas que la situation concrète des conditions individuelles, leur conscience du monde est qu'en retour cette conscience conditionne leurs attitudes et leurs façons de gérer la réalité. Ils pensent que la réalité peut se transformer de manière mécanique sans poser la fausse conscience de la réalité de la personne en tant que problème ou, par l'action révolutionnaire, développer une conscience de moins en moins fausse. Il n'y a pas de réalité historique qui ne soit pas humaine. Il n'y a pas d'histoire *sans* l'humanité et pas d'histoire pour l'être humain ; il n'y a qu'histoire de l'humanité, faite par les gens et (comme l'a

souligné Marx) qui à terme les fait. C'est quand la majorité se voit refuser le droit de participer à l'histoire en tant que sujets qu'elle devient dominée et aliénée. Ainsi, dépasser la condition d'objets par le statut de sujets, l'objectif de toute véritable et authentique révolution, demande que les gens agissent tout autant qu'ils réfléchissent sur la réalité à être transformée.

Il serait en fait idéaliste d'affirmer que, en simplement réfléchissant sur la réalité oppressive et en découvrant leur statut d'objets, les personnes sont par là même devenues sujets. Alors que cette perception par et pour elle-même ne veuille pas dire que les penseurs sont devenus des sujets, cela veut dire, comme l'a affirmé un de mes co-enquêteurs, qu'ils sont "sujets en attente", une attente qui les mène à rechercher la solidification de leur nouveau statut.

D'un autre côté il serait faux de croire que l'activisme (qui n'est pas une action véritable) est la voie de la révolution. Les gens seront véritablement critiques s'ils vivaient dans la plénitude de la praxis, c'est à dire si leur action comprenait une réflexion critique organisant de manière croissante leur pensée et ainsi les menant à passer d'une connaissance purement naïve de la réalité à un plus haut niveau, qui leur permettrait de percevoir *les causes* de la réalité. Si les leaders révolutionnaires nient et refusent ce droit aux gens, alors ils handicapent leur propre capacité à penser, ou du moins à penser correctement. Les leaders révolutionnaires ne peuvent pas penser *sans* les gens, ni ne peuvent penser *pour* ceux-ci, mais seulement *avec* eux.

Les élites dominantes d'un autre côté, peuvent penser et pensent sans les gens, bien qu'ils ne se permettent pas le luxe de faillir de penser aux gens afin de mieux les connaître pour mieux les dominer de manière plus efficace. En conséquence, tout dialogue ou communication apparents entre les élites et les masses ne sont en fait que des dépôts de "communiqués" dont les contenus ont pour but d'exercer une influence à la domestication.

Pourquoi les élites dominantes ne sont-elles pas diminuées quand elles ne pensent pas avec les gens ? Parce que ces derniers constituent leur antithèse, leur raison même d'exister. Si les élites pensaient avec les gens, la contradiction serait dépassée et ils ne pourraient plus dominer plus longtemps. Du point de vue de ceux qui dominent, quel que soit l'époque historique, la pensée correcte présuppose la non-pensée des gens.

Comme le dit Reinhold Niebuhr dans son "*Homme moral et la société immorale*", 1960 :

"Un certain M. Giddy, qui fut plus tard le président de la Royal Society, souleva des objections qui pouvaient être vérifiables dans tout pays : 'Aussi intéressant en théorie que soit le projet de donner une éducation aux classes laborieuses, ceci serait préjudiciable à leur moralité et à leur bonheur ; cela leur enseignerait

à se mépriser eux-mêmes dans la vie au lieu de les garder bons serviteurs de l'agriculture et autres emplois laborieux ; au lieu de leur enseigner la subordination, cela les rendrait réfractaires comme cela est évident déjà dans les zones industrielles. Cela leur permettrait de lire des pamphlets séditions, des livres et des publications vicieuses contre le christianisme. Cela les rendrait insolents envers leurs supérieurs et dans quelques années, la législature trouverait nécessaire de diriger une forte force armée contre elles.’ “

Ce que voulait vraiment M. Giddy (et ce que veulent les élites d'aujourd'hui bien qu'elles ne dénoncent plus l'éducation de manière si cynique et surtout si ouverte...) c'est que les gens ne pensent pas. Comme tous les MM Giddy de toutes les époques ne pensent pas avec les gens, en tant que classe oppressive, ils ne peuvent pas non plus laisser les gens penser par eux-mêmes.

Cela n'est pas vrai pour les leaders révolutionnaires. S'ils ne pensent pas avec les gens, ils se dévitalisent. Les gens, le peuple, sont leur matrice constituante et non pas de simples objets pensés. Bien que les leaders révolutionnaires doivent aussi penser aux gens afin de mieux les connaître, cette pensée diffère de celle des élites, car penser aux gens afin de les libérer (plutôt que de les dominer), les leaders donnent une partie d'eux-mêmes à la pensée qu'ils font des gens. Un de ces dons est la pensée du *maître*, l'autre celui du *camarade*.

La domination, par nature, ne demande qu'un pôle dominant et un pôle dominé en une contradiction antithétique ; la libération révolutionnaire, qui tente de résoudre cette contradiction, implique l'existence non seulement de ces deux pôles mais aussi d'un groupe de leaders qui émergent au cours de cette tentative. Ce groupe soit s'identifier *avec l'état d'oppression des gens* ou alors il n'est pas révolutionnaire. Simplement penser aux gens, comme le font les dominants, sans don de soi dans cette pensée, échouer à penser *avec* les gens, est une façon certaine de cesser d'être un leader révolutionnaire.

Dans le processus d'oppression, les élites subsistent sur la "mort-vivante" des opprimés et trouvent leur authentification dans la relation verbale entre eux-mêmes et ces derniers. Dans le processus révolutionnaire il n'y a qu'une seule façon pour les leaders de parvenir à l'authenticité : ils doivent "mourir" afin de renaître *au travers* et *avec* les opprimés.

Nous pouvons légitimement dire que dans le processus d'oppression quelqu'un opprime quelqu'un d'autre ; nous ne pouvons pas dire que dans le processus de la révolution quelqu'un libère quelqu'un d'autre, ni non plus que quelqu'un se libère lui-même, mais plutôt que des êtres humains en communion les uns avec les autres, se libèrent. Cette affirmation n'est pas faite pour sous-estimer la valeur des leaders révolutionnaires, mais au contraire, d'insister sur leur valeur. Qu'est-ce qui pourrait être plus important que de vivre et de travailler avec les opprimés, avec les "rebutés de la vie", avec les "damnés de la terre" ? Dans cette

communion, les leaders révolutionnaires devraient trouver non seulement leur *raison d'être* [NdT : en français dans le texte anglais], mais aussi un motif de satisfaction. Par leur nature même, les leaders révolutionnaires peuvent faire ce que les élites dominantes, aussi par leur nature profonde, ne peuvent pas faire en termes authentiques.

Chaque approche des opprimés par les élites, en tant que classe, est motivée en termes de fausse générosité, celle décrite dans le chapitre 1 ; mais les leaders révolutionnaires ne peuvent pas être faussement généreux, ils ne peuvent pas non plus manipuler. Là où les élites opprimantes fleurissent en foulant du pied les gens, les leaders révolutionnaires ne peuvent eux fleurir qu'en communion avec eux. C'est ainsi que l'activité des oppresseurs ne peut en rien être humaniste, tandis que celles des révolutionnaires l'est nécessairement.

L'inhumanité des oppresseurs et l'humanisme révolutionnaire utilisent tous deux la science. Mais la science et la technologie au service des premiers nommés sont utilisées pour réduire les opprimés au statut de "choses" ; au service des derniers, elles sont utilisées pour promouvoir l'humanisation. Les opprimés doivent devenir les sujets du dernier processus ou alors ils continueront à être vus comme de simples objets ayant un intérêt scientifique.

L'humanisme révolutionnaire scientifique ne peut pas, au nom de la révolution, traiter les opprimés comme des objets à être analysés et (basé sur cette analyse) ordonnés des prescriptions comportementales. Le faire, serait tomber dans un des mythes de l'idéologie de l'opresseur : *la généralisation absolue de l'ignorance*. Ce mythe implique l'existence de quelqu'un qui décrète l'ignorance de quelqu'un d'autre. Celui qui décrète se définit, comme la classe à laquelle il appartient, comme ceux qui savent ou sont nés pour savoir, il définit ainsi les autres comme des entités étrangères. Les paroles de sa propre classe deviennent alors les seules "paroles de vérité" qu'il impose ou tente d'imposer sur les autres : les opprimés, à qui on a volé la parole. Ceux qui volent la parole des autres développent un profond doute sur les capacités des autres et les considère le plus souvent comme incompetents. A chaque fois qu'ils parlent sans avoir à entendre les voix de ceux à qui ils ont volé la parole et interdit de parler, ils deviennent de plus en plus accoutumés au pouvoir et développent un goût prononcé pour guider, ordonner et commander. Ils ne peuvent alors plus vivre sans avoir quelqu'un à qui donner des ordres. Sous ces circonstances, le dialogue est bien entendu impossible.

Les leaders révolutionnaires scientifiques et humanistes, d'un autre côté, ne peuvent pas croire dans le mythe de l'ignorance des gens. Ils n'ont pas le droit de douter un seul instant qu'il s'agit d'un mythe, Ils ne peuvent pas croire qu'eux et seulement eux savent quelque chose, car ceci veut automatiquement dire que l'on doute des gens. Bien qu'ils peuvent légitimement reconnaître qu'ils ont peut-être un niveau de conscience révolutionnaire différent du niveau de

connaissance empirique des gens, ils ne peuvent pas imposer leur connaissance ni eux-mêmes aux gens. Ils ne peuvent pas parler par slogans, mais doivent entrer en dialogue, de façon à ce que le niveau de connaissance empirique de la réalité des gens, nourri par le niveau de conscience des leaders, se transforme graduellement *en connaissance des causes* de la réalité.

Il serait très naïf d'attendre que les élites oppressantes dénoncent le mythe qui rend absolue l'ignorance des gens, ce serait une contradiction à terme si les leaders révolutionnaires ne le faisaient pas et il serait encore plus contradictoire de les voir agir en accord avec ce mythe. La tâche des leaders révolutionnaires est de poser en tant que problèmes non seulement ce mythe, mais tous les autres mythes utilisés par les élites oppressives pour opprimer les gens. Si au lieu de cela, les leaders révolutionnaires persistent à imiter les méthodes de domination des oppresseurs, les gens pourront alors y répondre de deux façons. Dans certaines circonstances historiques, ils pourront être apprivoisés par les nouveaux contenus que les leaders déposent en eux. En d'autres circonstances, ils pourraient prendre peur d'une "parole" qui menace l'opresseur qui les habite. Dans l'un ou l'autre cas, ne deviennent-ils révolutionnaires. Dans le premier cas, la révolution est une illusion, dans le second une impossibilité.

Des personnes bien intentionnées mais fourvoyées supposent que comme le processus dialogique est prolongé (ce qui est incidemment faux), elles doivent faire la révolution sans communication, par le moyen de "communiqués" et qu'une fois la révolution victorieuse, *alors seulement* elles développeront un effort éducatif vigoureux. Elles justifient plus avant cette procédure en disant que ce n'est pas possible de pratiquer une éducation, une éducation libératrice, avant de prendre le pouvoir.

Cela vaut la peine d'analyser quelques points fondamentaux de ces assertions susmentionnées. Ces hommes et ces femmes (en tout cas la plupart d'entre eux) croient en la nécessité du dialogue avec les gens, mais ne pensent pas que ce dialogue soit faisable avant de prendre le pouvoir ; ils nient la qualité éducatrice de la révolution en tant qu'action culturelle préparant à la révolution culturelle. D'un autre côté, ils font la confusion entre l'action culturelle et la nouvelle éducation qui sera inaugurée une fois le pouvoir saisi.

J'ai déjà affirmé qu'il serait en fait bien naïf de s'attendre à ce que les élites oppressives produisent et mettent en place une éducation libératrice. Mais parce que la révolution a de manière indéniable une nature éducatrice, dans le sens où sans le fait de libérer, ce n'est pas une révolution, la prise du pouvoir ne constitue qu'un moment, quel que soit son aspect décisif, du processus révolutionnaire. En tant que processus, l'"avant" la révolution est situé au sein de la société des oppresseurs et n'est apparent qu'à la conscience révolutionnaire.

La révolution est née en tant qu'entité sociale ; d'une certaine manière, c'est une action culturelle, elle ne peut pas manquer de correspondre aux potentiels de l'entité sociale de laquelle elle a émergé. Toute entité se développe (ou est transformée) en son sein, par le jeu de ses contradictions. Les conditions extérieures, bien que nécessaires, ne sont efficaces que si elles coïncident avec ces potentiels. La nouveauté de la révolution est générée de l'ancienne société oppressive ; la prise de pouvoir ne constitue qu'un moment décisif dans la continuité du processus révolutionnaire. Dans une vue dynamique et non pas statique de la révolution, il n'y a pas d'"avant" et d'"après" absolus avec la prise de pouvoir comme ligne de démarcation.

Ayant pour origine des conditions objectives, la révolution recherche à dépasser la situation d'oppression en inaugurant une société de femmes et d'hommes suivant le processus continu de la libération. La qualité éducative et dialogique de la révolution, qui en fait également une "révolution culturelle", doit être présente à toutes les étapes. Cette qualité éducative est un des instruments les plus efficaces pour garder la révolution hors des clous de l'institutionnalisation et de la stratification au sein d'une bureaucratie contre-révolutionnaire ; sachons que la contre-révolution est menée par des révolutionnaires devenus réactionnaires.

S'il n'était pas possible de dialoguer avec les gens avant de prendre le pouvoir parce qu'ils n'ont aucune expérience du dialogue, il ne serait alors pas non plus possible pour le peuple de parvenir au pouvoir, car il est de la même manière totalement inexpérimenté à exercer le pouvoir. Le processus révolutionnaire est dynamique, et c'est dans cette continuité de la dynamique, dans la praxis des gens avec leurs leaders révolutionnaires, que ceux-ci vont apprendre à la fois le dialogue et l'utilisation du pouvoir. Ceci est aussi évident que de dire qu'on apprend à nager dans l'eau et pas dans une bibliothèque.

Le dialogue avec les gens n'est ni une concession ni un cadeau, encore moins une tactique utilisée à des fins de domination. Le dialogue, comme la rencontre entre les hommes pour "nommer" le monde, est une précondition fondamentale pour leur véritable humanisation. Des mots de Gajo Petrovic de son *"Man and Freedom"* dans *"Socialist Humanism"*, 1965 :

"Une action libre ne peut être qu'une action par laquelle un Homme change son monde et lui-même... Une condition positive de la liberté est la connaissance des limites de la nécessité, la conscience des possibilités créatrices de l'humain... La lutte pour une société libre ne l'est pas à moins qu'à travers elle ne soit créé un bien plus grand degré de liberté individuelle."

Si ceci est vrai, le processus révolutionnaire possède un caractère éminemment éducatif. Ainsi, le chemin vers la révolution implique une ouverture vers les gens et non pas un hermétisme les concernant ; il implique une communion avec eux,

pas un manque de confiance. Et, comme le fit remarquer Lénine, plus une révolution a besoin de théorie et plus ses leaders doivent être avec les gens afin de se dresser contre le pouvoir d'oppression.

Fondé sur ces propositions générales, livrons-nous à une plus longue analyse des théories de l'action anti-dialogique et dialogique.

[Note des traducteurs : ici pour une raison sans doute de clarté, la traduction anglaise reprend les sous-chapitres existants dans la version originale portugaise du livre. Nous reprenons ici le sous-titrage de la version anglaise de l'ouvrage]

La conquête

La première caractéristique de l'action anti-dialogique est la nécessité de conquête. L'individu anti-dialogique vise, dans sa relation aux autres, à les conquérir, ce de manière croissante et par tous les moyens, des plus durs aux plus raffinés, des plus répressifs aux plus conciliants (paternalisme).

Chaque action de conquête implique un conquérant et quelqu'un ou quelque chose à conquérir. Le conquérant impose ses objectifs aux vaincus et en fait sa possession. Il impose ses propres contours aux vaincus, qui intériorisent cette forme et deviennent des êtres ambigus en "hébergeant" un autre. Dès le départ, l'acte de conquête, qui réduit les personnes au rang de choses, est nécrophile.

Tout comme l'action antidialogique est concomitante à la situation d'oppression réelle et concrète, l'action dialogique, elle, est indispensable au dépassement révolutionnaire de cette situation. Un individu n'est pas en lui-même antidialogique ou dialogique, il ne l'est pas de manière abstraite, mais il l'est dans le monde. Il ou elle n'est pas d'abord antidialogique pour devenir un oppresseur, il ou elle est les deux à la fois simultanément. Dans une situation objective d'oppression, l'antidialogue est nécessaire à l'oppresseur afin de pouvoir opprimer toujours plus ; ceci n'est pas seulement sur le plan économique mais aussi sur le plan culturel : les vaincus, opprimés, sont dépossédés de leur parole, de leur mode d'expression, de leur culture. Plus avant, lorsqu'une situation d'oppression a été mise en place, l'anti-dialogue devient une nécessité afin de préserver la situation telle qu'elle est.

Parce que l'action libératrice est dialogique par nature, le dialogue ne peut pas s'établir a posteriori de cette action, mais il doit en être concomitant. Comme la libération se dit d'être une condition permanente, le dialogue devient alors un aspect de continuité de l'action libératrice.

Le désir de conquête (ou plutôt la nécessité de conquête) est toujours présent dans l'action antidialogique. À cette fin, l'Oppresseur essaie de détruire sa qualité de "considération" du monde chez l'opprimé. Comme les oppresseurs ne peuvent pas totalement parvenir à cette destruction, ils doivent mythifier le monde. Afin de présenter à la considération des opprimés et des subjugués un monde de mensonge et de tromperie afin d'augmenter leur aliénation et leur passivité, les oppresseurs développent toute une série de méthodes empêchant toute présentation du monde en tant que problème en le montrant plutôt en tant qu'entité fixe et établie, quelque chose de donné, quelque chose dont les gens ne sont en fait que de simples spectateurs devant s'adapter.

Il est nécessaire pour les oppresseurs d'approcher les gens en ordre, par la soumission, de les maintenir dans la passivité. Cette approximation néanmoins, n'implique pas le fait *d'être avec les gens*, ni ne demande de véritable communication. Ceci se fait par le dépôt par les oppresseurs dans l'esprit des opprimés, des mythes indispensables au maintien du statu quo, par exemple : le mythe que l'ordre oppresseur est une "société libre", le mythe que chaque personne est libre de travailler ou elle le désire, que si les gens n'aiment pas leur patron, ils peuvent partir et chercher un autre boulot, le mythe que cet ordre respecte les droits humains et est donc redevable de respect et d'estime, le mythe que quiconque est travailleur peut devenir un entrepreneur comme le propriétaire d'une grande usine, le mythe du droit universel à l'éducation, alors que de tous les enfants brésiliens qui entrent en école primaire, seule une infime portion ira à l'université, le mythe de l'égalité entre les personnes, alors même que la question "*Savez-vous à qui vous parlez ?*" est toujours bien vivace parmi nous, le mythe de l'héroïsme des classes oppressives comme "*défenseur de la civilisation occidentale chrétienne*" contre le "matérialisme barbare", le mythe de la charité et de la générosité des élites, alors que tout ce qu'elles font en tant que classe est de favoriser les "bonnes actions" sélectives (subséquentement élaborées en mythe de "*l'aide désintéressé*", qui fut sévèrement critiquée au niveau international par le pape Jean XXIII), le mythe que les élites dominantes "reconnaissent leurs devoirs", promeuvent l'avancement des personnes, de façon à ce que ceux-ci, en un geste de gratitude, doivent accepter les paroles des élites et s'y conformer, le mythe que la rébellion est un péché contre Dieu, le mythe de la propriété privée comme un fondamental dans le développement humain (aussi loin que les oppresseurs demeurent les seuls véritables êtres humains...), le mythe de l'éthique de travail des oppresseurs et de la fainéantise et la malhonnêteté des opprimés, aussi bien que le mythe de l'infériorité naturelle de ces derniers et la supériorité des premiers.

Tous ces mythes (et d'autres dont le lecteur pourra compléter la liste), dont l'intériorisation est essentielle pour la soumission des opprimés, leur sont présentés au moyen d'une propagande parfaitement organisée, des slogans, diffusés par les médias de "communication" de masse, comme si une telle

aliénation constituait une véritable communication ! (je ne critique pas ici les médias en tant que tels mais la façon dont ils sont utilisés)

En résumé, il n'y a pas de réalité oppressive qui ne soit pas en même temps nécessairement antialogique, tout comme il n'y a pas d'anti-dialogue avec lequel les oppresseurs ne se dédient pas sans relâche à la constante conquête des opprimés. Dans la Rome antique, Les élites dominantes parlaient du besoin de maintenir le désir de "pain et de jeux" chez les gens afin de les "assouplir" et de sécuriser leur propre tranquillité. Les élites dominantes d'aujourd'hui, comme celles de toute époque, continuent (dans une version du "pêché originel") le besoin de conquérir les autres, avec ou sans pain et jeux. Le contenu et les méthodes de conquête varient historiquement, ce qui ne varie pas en revanche (aussi longtemps qu'existent et existeront des élites dominantes) est cette passion nécrophile d'opprimer.

Diviser pour mieux régner

Ceci est une autre dimension fondamentale de la théorie de l'action oppressive qui est aussi vieille que l'oppression elle-même. Alors que la minorité oppressante subjugué et domine la majorité, elle doit la diviser et la maintenir divisée afin de demeurer au pouvoir. La minorité ne peut pas se permettre le luxe de tolérer l'unification des gens, ce qui sans nul doute signifierait une trop sérieuse menace à leur hégémonie. Ainsi, les oppresseurs stoppent par quelque méthode que ce soit (incluant la violence), toute action qui pourrait réveiller les opprimés même de la manière la plus insignifiante, sur la nécessité de s'unir. Les concepts tels ceux de l'union, de l'organisation, et de la lutte sont immédiatement étiquetés comme dangereux. De fait, bien évidemment que ces concepts sont dangereux, pour les oppresseurs, car leur réalisation est nécessaire aux actions de libération.

Il est de l'intérêt des oppresseurs d'affaiblir toujours plus avant les opprimés, de les isoler, de créer et de creuser de profondes fractures parmi eux. Ceci est fait par des moyens divers, des méthodes répressives des gouvernements bureaucrates aux formes d'actions culturelles avec lesquelles ils manipulent les gens en leur donnant l'impression, l'illusion, d'être aidés.

Une des caractéristiques de l'action culturelle oppressive qui n'est presque jamais perçue par les professionnels impliqués dévoués mais naïfs, est l'insistance sur une vision focalisée des problèmes plutôt que de les regarder comme des dimensions, des parties d'un tout. Dans les projets de "développement de communauté", plus une région ou une zone est fragmentée en "communautés locales" sans étude préalable de ces communautés, à la fois dans leur totalité et en tant que parties d'un plus grand tout (la zone, la région etc...), à leur tour parties d'un plus grand tout (la nation en tant que totalité

continentale), et plus l'aliénation est intensifiée. Plus les gens sont aliénés, et plus il est facile de les diviser et de les maintenir dans la division. Ces formes d'action focalisées, en intensifiant un mode de vie spécifique des opprimés (spécifiquement en zones rurales), empêchent les opprimés de percevoir la réalité de manière critique et les maintient isolés des problèmes des femmes et des hommes opprimés dans d'autres zones.

Le même effet diviseur se produit avec les soi-disant "cours d'entraînement au leadership", qui sont (bien qu'enseignés sans cette intention par un grand nombre d'organiseurs) particulièrement aliénant en dernière analyse. Ces cours sont fondés sur l'assomption naïve qu'il est possible de promouvoir une communauté en entraînant ses leaders, comme si c'était les parties qui promouvaient le tout et non pas le tout, par sa promotion, qui promeut les parties. Les membres de la communauté qui démontrent suffisamment de capacités au leadership pour être choisis pour ces cours, reflètent et expriment nécessairement les aspirations des individus de la communauté. Ils ou elles sont en harmonie avec le mode de vie et de pensée concernant la réalité, qui caractérise leurs camarades, même s'ils révèlent des capacités spéciales leur donnant une forme de statut de "leader". Dès qu'ils/elles ont fini le cours et retournent dans la communauté avec des ressources qu'ils n'avaient auparavant pas, soit ils utilisent ces ressources pour contrôler la conscience dominée et submergée de leurs camarades, ou ils deviennent des étrangers dans leur propre communauté et leur ancienne position de leader se trouve ainsi menacée. Afin de ne pas perdre leur statut de leadership, ils tendront certainement à continuer de manipuler la communauté, mais de manière plus difficile.

Lorsqu'une action culturelle, en tant que processus total et totalisant, approche une entière communauté et pas seulement ses leaders, le processus opposé se produit. Soit les anciens leaders se développent avec tout le monde, ou ils sont remplacés par de nouveaux leaders qui émergent en résultat de la nouvelle conscience de la communauté.

Les oppresseurs ne sont pas favorables à promouvoir la communauté dans son entièreté, mais plutôt des leaders dûment sélectionnés. Ceci, en préservant un état d'aliénation, handicape l'émergence d'une conscience et d'une intervention critiques dans une réalité totale. Sans cette intervention critique, il est toujours difficile de parvenir à une union des opprimés en tant que classe.

Le conflit de classe est un autre concept qui fâche les oppresseurs, car ils ne veulent pas se considérer comme des oppresseurs, comme une classe oppressive. Incapable de nier, bien que ce ne soit pas faute d'essayer, l'existence de classes sociales, ils prêchent le besoin de compréhension et d'harmonie entre ceux qui achètent et ceux qui sont obligés de vendre leur force de travail pour vivre. Quoi qu'il en soit, l'inconcevable antagonisme qui existe entre les deux classes rend cette "harmonie" impossible. Les élites en appellent à l'harmonie

entre les classes comme si celles-ci étaient des agglomérats fortuits d'individus regardant une vitrine de magasin un dimanche après-midi. La seule harmonie qui est viable et démontrable est celle qu'on trouve au sein des oppresseurs eux-mêmes. Bien qu'il puisse y avoir divergence et en certaines occasions même, y avoir des confrontations entre groupes d'intérêts, ils s'unissent immédiatement à la menace de leur classe. De manière similaire, l'harmonie des opprimés n'est possible que quand ses membres sont engagés dans la lutte pour la libération et l'émancipation. Seulement dans des cas exceptionnels n'est-il pas seulement possible mais nécessaire pour les deux classes de s'unifier et d'agir en harmonie, mais lorsque l'urgence qui les a unifiés est passée, elles retourneront à la contradiction qui définit leur existence et qui ne disparaît vraiment jamais.

Toutes les actions de la classe dominante manifestent le besoin de diviser afin de faciliter la préservation de l'état d'opresseur. Ses interférences dans les syndicats, préférant certains "représentants" de la classe dominé (qui en fait représente leurs propres oppresseurs et non pas leurs camarades) ; sa promotion d'individus qui révèlent des capacités au leadership et qui pourraient vouloir être ou devenir une menace s'ils n'étaient pas "assouplis" de cette façon ; sa distribution de bénéfices à certains et de pénalités à d'autres ; tout cela n'est que manière de diviser afin de préserver le système qui favorise l'élite. Il y a des formes d'actions qui exploitent directement ou indirectement le point faible des opprimés : leur insécurité de base. Les opprimés sont précarisés dans leur dualité en tant qu'êtres qui "hébergent" leur oppresseur. D'un autre côté, ils lui résistent et à une certaine étape dans leur relation, ils sont attirés par leur oppresseur. Sous ces circonstances, les oppresseurs obtiennent des résultats positifs de leur action de division.

De plus, Les opprimés savent d'expérience le prix de ne pas accepter une "invitation" offerte dans le but de prévenir leur union en tant que classe : perdre leur boulot et se retrouver sur une "liste noire" de l'emploi ; ceci étant le moins grave qui puisse arriver. Leur insécurité de base est donc directement liée à leur esclavage au travail (qui implique en fait la mise en esclavage de leur personne, comme l'a fait remarquer si justement l'évêque Split).

Les gens ne sont satisfaits que dans la mesure où ils créent leur propre monde (un monde humain) et le crée par le truchement de la transformation émanant de leur travail. La satisfaction de l'humanité en tant qu'êtres humains repose sur la satisfaction du monde. Si pour une personne être dans le monde du travail est être totalement dépendante, insécure et menacée de manière permanente, si son travail ne lui appartient pas, alors la personne ne peut pas être satisfaite. Le travail non libre, aliéné, cesse d'être satisfaisant et n'est plus recherché, il devient de fait un moyen effectif de la déshumanisation.

Chaque pas des opprimés vers l'unification pointe vers d'autres actions ; cela veut dire que tôt ou tard, les opprimés vont percevoir leur état de

dépersonnalisation et découvrir qu'aussi longtemps qu'ils demeurent divisés, ils seront toujours des proies faciles pour la manipulation et la division. L'unification et l'organisation peuvent leur permettre de changer leur faiblesse en une force de transformation avec laquelle ils pourront re-créeer le monde et le rendre plus humain. (C'est pour cette raison qu'il est très important pour les oppresseurs de maintenir les paysans isolés des ouvriers et de la classe laborieuse des villes, tout comme il est tout aussi indispensable de séparer ces deux groupes des étudiants...) Le monde plus humain néanmoins auquel ils aspirent fort justement, est l'antithèse du "monde humain" tel que conçu par les oppresseurs, un monde qui est la possession exclusive des oppresseurs, qui prêchent l'impossible harmonie entre eux-mêmes (qui déshumanisent) et les opprimés (qui sont déshumanisés). Comme les oppresseurs et les opprimés sont antithétiques, ce qui sert les intérêts d'un groupe, dessert les intérêts de l'autre.

Diviser afin de préserver le statu quo est alors un objectif fondamental de la théorie de l'action antidialogique. De plus, les dominants essaient de se présenter comme les sauveurs des femmes et des hommes qu'ils déshumanisent et divisent. Ce messianisme quoi qu'il en soit, ne peut pas masquer leur véritable intention : se sauver eux-mêmes. Ils veulent sauver leurs richesses, leurs biens, leur pouvoir, leur mode de vie : toutes ces choses qui leur permettent de subjuguier et de dominer les autres. Leur erreur est de ne pas comprendre que les hommes ne peuvent pas se sauver eux-mêmes (quel que soit la façon dont on comprenne le mot "sauver") en tant qu'individus ou classe oppressive. La rédemption ne peut se faire qu'avec les autres. Dans la mesure où les élites oppriment, elles ne peuvent pas *être avec* les opprimés, car *être contre* eux est l'essence même de l'oppression.

Une psycho-analyse de l'action oppressive révélerait sans aucun doute la "fausse générosité" de l'opresseur (décrite dans le chapitre 1) comme une dimension du sentiment de culpabilité de ce dernier. Avec sa fausse générosité, il tente non seulement de préserver un ordre injuste et nécrophile, mais également "d'acheter" la paix pour lui-même. Il apparaît que la paix ne peut pas être achetée ; la paix s'expérimente dans la solidarité et les actes d'amour, qui ne peuvent aucunement être incarnés dans l'oppression. C'est pourquoi l'élément messianique de la théorie de l'action antidialogique renforce la première caractéristique de cette action : la nécessité de conquête.

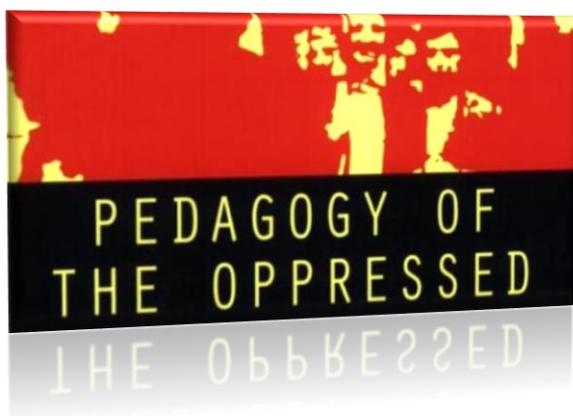
Comme il est nécessaire de diviser les gens pour maintenir le statu quo systémique et par-là donc, le pouvoir des dominants, il est essentiel pour les oppresseurs d'empêcher les opprimés de voir clair dans leur stratégie. Ainsi, les premiers doivent convaincre les derniers qu'ils sont "défendus" contre les actions démoniaques des "*marginiaux, turbulents et ennemis de Dieu*" (ce sont les épithètes dirigés contre les hommes et les femmes qui ont vécu et vivent le brave objectif de l'humanisation de l'Homme). Afin de diviser et de troubler les esprits des gens, les destructeurs se nomment constructeurs et accusent les vrais

constructeurs d'être des destructeurs. Mais l'Histoire se charge toujours de modifier ces nominations.

Aujourd'hui, bien que la terminologie officielle continue d'appeler Tiradentes (le leader d'une tentative d'indépendance avortée du Brésil contre la colonisation portugaise en 1789 à Ouro Preto dans le Minas Geraï. Ce mouvement est historiquement appelé l'*Inconfidência Mineira*) un conspirateur (Inconfidente) et le mouvement libertaire qu'il mena, une conspiration (Inconfidência), le héros national n'est pas l'homme qui qualifia Tiradentes de "bandit", ordonna sa pendaison et son démembrement et qui fit éparpiller des morceaux de son corps dans les rues des villages avoisinants pour l'exemple. C'est Tiradentes qui est le héros. L'histoire a déchiré le "titre" dont l'avait affublé les élites et a reconnu son action pour ce qu'elle fut. Ce sont les hommes et les femmes qui recherchèrent l'union pour la libération en leur époque qui sont les héros et non pas ceux qui utilisèrent leur pouvoir pour diviser et régner.

La manipulation

La manipulation est une autre dimension de la théorie de l'action antialogique et, comme toute stratégie de la division, est un instrument de conquête : l'objectif autour duquel tourne toutes les dimensions de cette théorie. Par la manipulation,



les élites dominantes essaient de conformer les masses à leurs objectifs. Plus l'immaturité politique des gens (en zones rurales et urbaines) est grande et plus il est facile pour ceux qui ne veulent pas perdre le pouvoir, de les manipuler.

Les gens sont manipulés par toute une série de mythes tels que décrits plus tôt dans ce chapitre et par un autre mythe : le modèle que la bourgeoisie présente d'elle-même aux gens pour la possibilité leur montée

dans la hiérarchie. Mais, pour que ces mythes fonctionnent, les gens doivent accepter la parole de la bourgeoisie.

Au sein de certaines conditions historiques, la manipulation se fait au moyen de pactes entre les classes dominante et dominée, des pactes qui, si considérés de manière superficielle, peuvent donner l'impression d'un dialogue entre ces classes. Mais en réalité, ces pactes ne sont en rien des dialogues, parce que leur véritable objectif est déterminé par l'intérêt sans équivoque des élites dominantes. En dernière analyse, des pactes sont utilisés par les dominants pour parvenir à leurs objectifs. Le soutien donné par les gens à la soi-disant

“bourgeoisie nationale” en défense d’un soi-disant “capitalisme national” en est un exemple. Tôt ou tard, ces pactes finissent toujours par augmenter le niveau de soumission des gens. Ils sont proposés seulement lorsque les gens commencent (même naïvement) à émerger du processus historique et par cette émergence, de menacer les élites dominantes. La présence des gens, du peuple, dans le processus historique, non plus comme simple spectateurs, mais présentant des signes d’agressivité, est suffisamment déroutante et perturbante pour menacer les élites dominantes et les faire redoubler de tactiques de manipulation.

Dans cette phase historique, la manipulation devient un instrument fondamental pour la préservation de la domination. Avant l’émergence des gens, il n’y a pas de manipulation (à proprement parler) mais plutôt une suppression totale. Quand les opprimés sont presque totalement submergés dans la réalité, il n’est pas alors nécessaire de les manipuler. Dans la théorie de l’action antidialogique, la manipulation est la réponse de l’opresseur à de nouvelles conditions concrètes du processus historique. Par la manipulation, les élites dominantes peuvent mener les gens vers une forme inauthentique d’organisation et peut ainsi éviter l’alternative menaçante : la véritable organisation de ceux qui ont émergés et des gens qui émergent. Ces derniers ont alors deux possibilités alors qu’ils entrent dans le processus historique : soit ils s’organisent de manière authentique pour parvenir à leur libération ou ils seront manipulés par les élites. L’organisation authentique ne va évidemment pas être stimulée par les dominants ; elle est la tâche des leaders révolutionnaires.

Il arrive néanmoins que de larges secteurs des opprimés forment un prolétariat urbain, spécifiquement dans les centres industrialisés du pays. Bien que ces secteurs soient occasionnellement agités et impatientes, ils manquent de conscience révolutionnaire et se considèrent comme privilégiés (parce qu’urbain). La manipulation, au gré d’une série de promesses, de mensonges et de trahisons, y trouve le plus souvent un terrain des plus fertiles.

L’antidote à la manipulation se trouve dans une organisation révolutionnaire consciente de manière critique, qui posera aux gens en tant que problèmes leur position dans le processus historique, la réalité nationale et la manipulation elle-même. Des mots de Francisco Weffert :

“Toutes les politiques de la gauche sont basées sur les masses et dépendent de sa conscience politique. Si cette conscience est troublée, rendue confuse, la gauche va perdre sa racine et une chute certaine sera imminente, bien que (dans le cas brésilien du moins) la gauche soit trompée à penser qu’elle peut faire la révolution au moyen d’un retour rapide au pouvoir.”

Dans une situation de manipulation, la Gauche est presque toujours tentée par un “*retour rapide au pouvoir*”, oublie la nécessité de rejoindre les opprimés pour

forger une organisation et se “perd” irrémédiablement dans un “dialogue” impossible avec les élites dominantes. Cela se termine par cette gauche manipulée par les élites et le plus souvent sombrant elle-même dans un jeu élitiste qu’elle appelle “réalisme”.

La manipulation, tout comme la conquête dont elle sert l’objectif, tente d’anesthésier les gens de façon à ce qu’ils ne pensent pas ou plus. Car si les gens se joignent par la pensée critique au processus historique, la menace de leur émergence se matérialise en la révolution. Qu’on appelle cela la pensée correcte de la “conscience révolutionnaire” ou “conscience de classe”, ceci est une précondition indispensable à la révolution. Les élites dominantes sont si éveillées à ce fait qu’elles utilisent instinctivement tous les moyens possibles, incluant la violence physique, pour empêcher les gens de penser. Elles ont une fine intuition que la capacité au dialogue puisse développer une capacité à la critique. Tandis que certains leaders révolutionnaires considèrent le dialogue avec les gens comme étant une activité “petite bourgeoise et réactionnaire”, la bourgeoisie regarde ce dialogue entre les opprimés et les leaders révolutionnaires comme un véritable grand danger à éviter à tout prix.

Une des méthodes de manipulation est d’inoculer aux individus un appétit bourgeois pour le succès personnel. Cette manipulation est parfois menée directement par les élites et parfois indirectement, au travers de leaders populistes. Comme le fait remarquer Weffert, ces leaders servent d’intermédiaires entre les élites oligarchiques et le peuple. L’émergence du populisme comme style d’action politique coïncide ainsi de manière causale avec l’émergence des opprimés. Le leader populiste qui monte au gré de ce processus est un être ambigu, un “amphibien” qui vit dans deux éléments ; faisant la navette entre le peuple et l’oligarchie dominante. Il porte la marque des deux groupes.

Comme le leader populiste ne fait que manipuler, au lieu de lutter pour une authentique organisation populaire, ce genre de leader ne sert que très peu la révolution. Seulement en abandonnant son caractère ambigu et son action dualiste et en optant de manière décisive pour le peuple (cessant donc par là d’être populiste...), renonce-t-il à la manipulation et se dédie-t-il à la fonction révolutionnaire de l’organisation. À ce moment il cesse d’être un intermédiaire entre les gens et les élites et devient une contradiction pour ces dernières, dès lors les élites vont joindre leur force pour le briser. Observez les termes dramatiques et finaux dans lesquels Getulio Vargas (leader de la révolution qui renversa Washington Luis du pouvoir au Brésil en 1930. Il demeura dictateur du Brésil jusqu’en 1945...) parla aux travailleurs en un 1^{er} mai, durant sa dernière période comme chef d’État :

“Je veux vous dire que l’énorme travail de renouvellement que commence mon administration ne peut pas être complété sans le soutien quotidien et la coopération inconditionnelle des travailleurs.”

Vargas ensuite parla de ses premiers quatre-vingt-dix jours au pouvoir qu'il qualifia *"d'estimation des difficultés et des obstacles qui ici et là, sont mis en travers de la route en opposition à l'action du gouvernement."* Il parla directement aux gens de son sentiment profond sur *"le désespoir, la pauvreté, le coût de la vie, les bas salaires... l'infortune génératrice de désespoir et les demandes de la majorité qui vit dans l'espoir de jours meilleurs."*

Son appel aux travailleurs prît alors des tons plus objectifs :

"Je suis venu pour dire qu'en ce moment, l'administration n'a pas encore les lois ou les instruments concrets pour une action immédiate de défense de l'économie du peuple. Il est donc nécessaire pour celui-ci de s'organiser, pas seulement pour défendre ses intérêts, mais aussi pour donner au gouvernement la base de soutien qu'il requiert pour mener à bien ses objectifs... J'ai besoin de votre union. J'ai besoin que vous vous organisiez solidairement en syndicats. J'ai besoin que vous formiez un bloc fort et cohérent pour se tenir aux côtés du gouvernement de façon à ce qu'il ait toute la force nécessaire pour résoudre vos problèmes. J'ai besoin de votre union pour que vous luttiez contre les saboteurs et que vous ne tombiez pas victimes des intérêts des spéculateurs et des rapaces qui œuvrent au détriment de l'intérêt du peuple... L'heure est venue d'en appeler aux travailleurs, unifiez-vous dans vos syndicats en tant que forces libres et organisées... en ce moment aucune administration ne peut survivre ou disposer d'une force suffisante pour parvenir à ses objectifs sociaux si elle n'a pas le soutien des organisations de travailleurs."

En bref, dans ce discours, Vargas a véhémentement appelé le peuple à s'organiser et à s'unifier pour la défense de ses droits et il lui a dit, en tant que chef d'État, les obstacles, gênes et innombrables difficultés impliqués à gouverner avec lui. À partir de ce moment-là, son administration a rencontré les pires difficultés jusqu'au paroxysme d'août 1954. Si Vargas n'avait pas démontré en dernière instance un tel encouragement à l'organisation du peuple, subséquentement liée à une série de mesures en défense de l'intérêt national, il est très possible que les élites réactionnaires n'aient pas pris les mesures extrêmes qu'elles jugèrent bon de prendre.

Tout leader populiste qui bouge (même discrètement) vers le peuple d'une manière ou d'une autre et autrement qu'en tant qu'intermédiaire de l'oligarchie se verra maté par celle-ci, si elle a la force suffisante pour le faire. Mais tant que le leader se restreint à un rôle paternaliste et à des activités de bien social, même s'il peut y avoir des divergences occasionnelles entre lui et l'oligarchie et les groupes d'intérêts particuliers, il sera rare de voir une différence profonde. Tout cela parce que finalement, tous les programmes d'aide sociale en tant qu'instruments de la manipulation, servent à terme, l'objectif de la conquête. Ces programmes agissent comme des anesthésies, distrayant les opprimés des vraies causes de leurs problèmes et de la solution concrète à ces problèmes. Ils

divisent les opprimés en groupes d'individus espérant obtenir quelques bénéfices de plus. Cette situation néanmoins contient un élément positif : ceux qui reçoivent de l'aide en veulent toujours plus ; ceux qui n'en reçoivent pas, vouant l'exemple de ceux qui en reçoivent, deviennent jaloux et veulent également une assistance. Comme l'élite dominante ne peut pas "aider" tout le monde, elle finit par exciter l'impatience des opprimés.

Les leaders révolutionnaires devraient tirer avantage des contradictions de la manipulation en la posant comme problème aux opprimés avec pour objectif de les organiser.

L'invasion culturelle

La théorie de l'action antidialogique possède une dernière caractéristique fondamentale : l'invasion culturelle, qui à l'instar des tactiques de la division et de la manipulation, sert les buts de la conquête. Dans ce phénomène, les envahisseurs pénètrent le contexte culturel d'un autre groupe, en total irrespect des potentiels de ce dernier ; ils imposent leurs propres vues sur le monde sur ceux qu'ils envahissent et inhibent la créativité des envahis en étouffant leur expression. Qu'elle soit douce ou rude, l'invasion culturelle est toujours un acte de violence contre les personnes de la culture envahie, qui perdent leur originalité ou doivent faire face à la menace de la perdre. Dans l'invasion culturelle (comme dans toutes les modalités de l'action antidialogique), les envahisseurs sont les auteurs et les acteurs dans le processus, ceux qu'ils envahissent en sont les objets. Les envahisseurs façonnent, ceux qui sont envahis sont façonnés. Les envahisseurs choisissent, ceux qu'ils envahissent suivent ce choix ou sont attendus de le suivre. Les envahisseurs agissent, ceux qui sont envahis n'ont que l'illusion de l'action, au travers des actions de l'envahisseur.

Toute domination implique une invasion, parfois physique et évidente, parfois sous couvert, l'envahisseur assumant alors le rôle d'un ami venant en aide. En dernière analyse, l'invasion est une forme de domination économique et culturelle. L'invasion peut être pratiquée par une société métropolitaine sur une société dépendante, ou cela peut être implicite dans la domination d'une classe sur une autre au sein d'une même société.

La conquête culturelle mène à l'inauthenticité culturelle de ceux qui sont envahis ; ils commencent à répondre aux valeurs, aux standards et aux buts des envahisseurs. Dans leur passion absolue de dominer, de façonner les autres à leur image et à leur mode de vie, les envahisseurs désirent savoir comment ceux qu'ils ont envahis appréhendent la réalité, mais seulement afin de mieux pouvoir les dominer de manière plus efficace. Dans l'invasion culturelle, il est essentiel que ceux qui sont envahis voient leur réalité du point de vue des envahisseurs et

non pas du leur, car plus ils imitent les envahisseurs et plus stable devient la position de ces derniers.

Pour que l'invasion culturelle réussisse, il est essentiel que ceux qui sont envahis deviennent persuadés de leur infériorité intrinsèque. Comme chaque chose a son opposé, si ceux qui sont envahis se considèrent comme inférieurs, alors ils doivent nécessairement reconnaître la supériorité de leurs envahisseurs. Les valeurs de ces derniers deviennent alors la routine des premiers. Plus l'invasion est accentuée et ceux envahis aliénés de l'esprit de leur propre culture et d'eux-mêmes et plus ceux-ci voudront être comme les envahisseurs : marcher comme eux, s'habiller comme eux, parler comme eux.

Le moi social de la personne envahie, comme tout moi social, est formé de relations socio-culturelles et reflète donc la dualité de la culture envahie. Cette dualité (qui a été décrite précédemment) explique pourquoi les individus envahis et dominés, à un certain moment de leur expérience existentielle, "adhèrent" presque au tu/toi de l'opresseur. Le moi opprimé doit rompre avec cette presque adhésion au tu de l'opresseur, se séparant de ce dernier afin de la voir plus objectivement à tel point de se reconnaître de manière critique comme étant en contradiction avec l'opresseur. Ce faisant, l'opprimé considère comme une réalité déshumanisante la structure dans laquelle il est opprimé. Ce changement qualitatif dans la perception du monde ne peut se faire que dans la praxis.

L'invasion culturelle est d'un côté un instrument de domination et de l'autre, le résultat de la domination. Ainsi, l'action culturelle d'un caractère dominant (comme toute forme d'action antidialogique), en plus d'être délibérée et planifiée, est d'un autre sens simplement un produit de la réalité oppressive.

Par exemple, une structure sociale rigide et oppressive influence nécessairement les institutions de l'éducation des enfants et de l'éducation en général au sein de cette structure. Ces institutions calquent leurs actions sur le style même de la structure et transmettent les mythes de cette dernière. Les maisons et les écoles (des maternelles aux universités) n'existent pas dans l'abstrait, mais dans l'espace-temps. Dans les structures de la domination, elles fonctionnent largement comme des agences qui préparent les envahisseurs du futur.

La relation parent-enfant à la maison reflète généralement les conditions objectives culturelles de la structure sociale environnante. Si les conditions qui pénètrent les foyers sont autoritaires, rigides et dominatrices, le foyer va augmenter le climat d'oppression. Alors que ces relations autoritaires entre les parents et les enfants s'intensifient, les enfants en bas âge intériorisent de plus en plus l'autorité paternelle.

Présentant (avec sa clarté habituelle) le problème de la nécrophilie et de la biophilie, Fromm analyse les conditions objectives qui génèrent chaque

condition, que ce soit à la maison (relations parents-enfants dans un climat d'indifférence et d'oppression ou dans un climat d'amour et de liberté), ou dans un contexte socio-culturel. . Si des enfants élevés dans une atmosphère sans amour et oppressive, des enfants dont la potentialité et la confiance ont été frustrées, ne parviennent pas durant leur enfance à prendre le chemin de la rébellion authentique, ils glisseront soit dans l'indifférence totale, aliénés de la réalité par les autorités et les mythes utilisés pour les façonner, ou ils pourront s'engager dans des formes d'action destructrices.

L'atmosphère de la maison, du foyer est prolongée à l'école, où les élèves découvrent bientôt (comme chez eux), qu'afin d'obtenir quelques satisfactions, ils doivent s'adapter aux préceptes qui ont été établis ci-dessus. Un de ces préceptes est de ne pas penser.

Intérioriser l'autorité paternelle par la structure autoritaire rigide que représente l'école, ces jeunes gens tendent lorsqu'ils entrent dans la vie active à répéter les schémas rigides par lesquels ils ont été mal éduqués. Ce phénomène, en addition à leur position de classe, explique peut-être pourquoi tant de professionnels tendent à adhérer à l'action antialogique. Quel que soit la spécialité qui les met en contact avec les gens, ils sont toujours presque convaincus que c'est leur mission que de leur "donner" leur connaissance et leur technique. Ils se voient comme des "promoteurs" du peuple. Leurs programmes d'action (qui peut avoir été prescrit par quelque bon théoricien de l'action oppressive), inclut leurs objectifs, leurs convictions et leurs préoccupations. Ils n'écoutent pas les gens, mais prévoient de leur enseigner comment "*bannir la fainéantise qui crée leur sous-développement.*" Pour ces professionnels, il semble absurde de considérer la nécessité de respecter la "*vision du monde*" tenue par les gens. Les professionnels sont ceux qui ont une "*vision du monde*". Ils regardent comme toute aussi absurde l'affirmation qu'on doit nécessairement consulter les gens quand on organise des contenus de programmes d'action éducative. Ils ressentent que l'ignorance des gens est si complète, qu'ils sont inaptes à quoi que ce soit si ce n'est de recevoir l'enseignement des pros de l'éducation.

Lorsque néanmoins, à un certain point de leur expérience existentielle, ceux qui ont été envahis commencent à rejeter cette invasion d'une manière ou d'une autre (invasion à laquelle ils ont bien pu s'adapter plus tôt), les professionnels de l'éducation, afin de justifier leur échec, disent que les membres du groupe envahi sont "inférieurs" parce qu'ils sont "ingrats, malades" ou de "sang mêlé".

Des professionnels bien intentionnés (ceux qui utilisent "*l'invasion*" non pas comme une idéologie délibérée mais comme l'expression de leur propre éducation), découvrent éventuellement que certains de leurs échecs éducatifs doivent être attribués non pas à l'infériorité intrinsèque des "*gens simples du peuple*", mais à la violence de leur propre acte d'invasion. Ceux qui font cette

découverte font face à une alternative difficile : ils ressentent le besoin de renoncer à l'invasion, mais les schémas de la domination sont tellement imbriqués en eux que ce renoncement deviendrait une menace pour leur propre identité. Renoncer à l'invasion voudrait dire mettre fin à leur statut ambivalent de dominé et de dominant. Cela voudrait dire abandonner tous les mythes qui nourrissent l'invasion et commencer à incarner l'action dialogique. Pour cette même raison, cela voudrait dire cesser d'être au-dessus ou dans (en tant qu'étrangers) afin d'être avec (en tant que camarades). Ainsi, la peur de la liberté s'empare de ces personnes. Durant ce processus traumatique, elles tendent bien évidemment à rationaliser leur peur en une série d'évasions.

La peur de la liberté est encore plus grande chez les professionnels qui n'ont pas encore découvert par eux-mêmes la nature invasive de leur action et à qui ont dit que leur action est déshumanisante. Il n'est pas rare, spécifiquement au point de décodage des situations concrètes, que des participants aux cours de formation demandent au coordinateur sur un ton irrité : *“Où pensez-vous nous emmener de la sorte ?”* Le coordinateur n'essaie en rien de les mener quelque part, c'est juste que devant faire face à une situation concrète comme étant un problème, les participants commencent à réaliser que si leur analyse de la situation s'approfondit, ils vont soit devoir se départir de leurs mythes, ou alors les réaffirmer. Se départir et renoncer à leurs mythes représente, à ce moment précis, un acte d'auto-violence. D'un autre côté, les réaffirmer est se révéler. La seule sortie possible (qui fonctionne comme un mécanisme de défense) est de projeter sur le coordinateur leurs propres pratiques habituelles : manipuler, conquérir et envahir.

Cette même rétractation se produit, bien qu'à plus petite échelle, sur les gens qui ont été rabaissés par la situation concrète de l'oppression et domestiqués par la charité. Un des enseignants de “Full Circle” (voir l'ouvrage de Mary Cole sur cette institution *“Summer in the City”*, 1968), qui enseigna un très bon programme éducatif dans la ville de New York sous la coordination de Robert Fox, rapporte cet incident. On présenta à un groupe d'un ghetto de New York une situation codée montrant un gros tas de débris au coin d'une rue, la rue même où ce groupe se rencontrait. Un des participants dit tout de go : *“Je vois une rue d'Afrique ou d'Amérique Latine”, “et pourquoi pas de New York ?”*, demanda l'enseignant. *“Parce que nous sommes aux États-Unis et qu'une chose pareille ne peut pas s'y produire”*. Sans aucun doute, cet homme et ceux de ses camarades qui furent d'accord avec lui, se retranchaient d'une réalité qui était tellement injurieuse pour eux, que le fait même de reconnaître cette réalité représentait un danger pour eux. Pour une personne aliénée, conditionnée par une culture de réussite et de succès personnel, reconnaître sa situation comme objectivement défavorable semble entraver ses propres possibilités de succès.

Dans le cas cité, et dans celui des professionnels de l'éducation, la force déterminante de la culture qui développe les mythes que les gens

subséquemment intériorisent est évidente. Dans les deux cas, la culture de la classe dominante entrave l'affirmation que les gens sont des êtres de décision. Ni les pros de l'éducatif, ni les participants à la discussion du bidonville de New York, ne parlent et n'agissent par et pour eux-mêmes en tant que sujets actifs d'un processus historique. Aucun de ces gens n'est un théoricien ou un idéologue de la domination. Au contraire, ils sont des *effets* qui à leur tour deviennent des *causes* de domination. Ceci est un des problèmes les plus sérieux auquel la révolution devra se confronter lorsqu'elle atteindra le pouvoir. Cette étape demande une maximisation de la sagesse politique, de la décision et du courage des leaders, qui pour cette raison particulière, doivent avoir un suffisamment bon jugement pour ne pas tomber dans des positions irrationnellement sectaires.

Les hommes et les femmes professionnels de quelque spécialité que ce soit, qu'ils aient un diplôme universitaire ou non, sont des individus qui ont été "*programmés d'en haut*" par une culture de la domination, qui en a fait des choses ambivalentes, évoluant dans la dualité. (S'ils proviennent d'une strate sociale inférieure, leur mauvaise éducation sera la même si ce n'est pire) Ces professionnels quoi qu'il en soit, sont nécessaires à la réorganisation de la nouvelle société et comme beaucoup d'entre eux, bien qu'"*ayant peur de la liberté*" et hésitant à s'engager dans des actions humanisantes, sont en réalité plus mal guidés que quoi que ce soit d'autre, ils pourraient non seulement être, mais devraient être, récupérés par la révolution.

Cette réclamation demande que les leaders révolutionnaires, progressant de ce qui était au préalable une action culturelle dialogique, initient une "*révolution culturelle*." À ce point, le pouvoir révolutionnaire se déplace au-delà de son rôle comme obstacle nécessaire confrontant ceux qui désirent nier l'humanité et assumer une nouvelle position, avec une claire invitation à tous ceux qui désirent participer à la reconstruction de la société. En ce sens, une "*révolution culturelle*" est une continuation nécessaire de l'action culturelle dialogique, qui doit prendre place avant que la révolution n'atteigne le pouvoir.

La "*révolution culturelle*" voit toute la société à être reconstruite, incluant toutes les activités humaines, comme l'objet de son action rénovatrice. La société ne peut pas être reconstruite de manière mécanique, la culture qui y est culturellement recréée par la révolution est l'instrument fondamental de cette reconstruction. La "*révolution culturelle*" est l'effort maximum du régime révolutionnaire à établir la *conscientização* ; elle doit atteindre tout le monde, quel que soit le chemin personnel de chacun.

En conséquence, cet effort vers la *conscientização* ne peut pas se satisfaire de l'entraînement technique ou scientifique des spécialistes désignés pour cette tâche. La nouvelle société se distingue qualitativement de l'ancienne de façon plus que partielle. La société révolutionnaire ne peut pas attribuer à la technologie les mêmes buts qui lui furent attribués dans la société précédente ; de la même

façon, l'entraînement des personnes et personnels dans ces deux sociétés se doit également de différer. L'entraînement technique et scientifique ne doit pas entraver à l'éducation humaniste aussi loin que la science et la technologie dans la société révolutionnaire, sont au service de la libération permanente, de l'humanisation.

De ce point de vue, l'entraînement des individus pour quelque métier que ce soit (une occupation sociale se déroulant dans un espace-temps donné) requiert la compréhension de :

- a) la culture en tant que superstructure qui peut maintenir les vestiges du passé en vie dans la sous-structure entreprenant une transformation révolutionnaire et
- b) l'occupation sociale elle-même comme un instrument pour la transformation de la culture.

Alors que la révolution culturelle approfondit la **conscientização** dans la praxis créative de la nouvelle société, les gens vont commencer à percevoir pourquoi les vestiges mythiques de la vieille société survivent dans la nouvelle et ils seront alors capables de se libérer plus rapidement de ces spectres, qui en freinant l'édification de la nouvelle société, ont toujours constitué un problème sérieux pour toutes les révolutions [du passé]. Par ces vestiges culturels la société oppressive continue d'envahir, cette fois-ci d'envahir la société révolutionnaire.



Cette invasion est particulièrement terrible parce qu'elle n'est pas menée l'élite dominante qui se serait réorganisée, mais par ceux qui ont dûment participé à la révolution. En tant qu'individus qui "hébergent" l'opresseur, ils résistent comme pourraient le faire ce dernier, les pas fondamentaux pris plus avant par la révolution. En tant qu'êtres de la dualité, ils acceptent également (à cause des vestiges du passé) un pouvoir qui devient bureaucratique et qui les réprime violemment. À son tour, ce violent pouvoir bureaucratique répressif peut être expliqué parce que Althusser appelle la "*réactivation des vieux éléments*" dans la nouvelle société à chaque fois que des circonstances spéciales le permettent.

Pour toutes les raisons ci-dessus invoquées, j'interprète le processus révolutionnaire comme une action culturelle dialogique qui se prolonge d'une "révolution culturelle" une fois le pouvoir pris. Dans les deux étapes, un effort sérieux et profond à la **conscientização**, par le moyen de laquelle, les gens, par une véritable praxis, laissent derrière eux le statut d'objets pour assumer le statut de sujets historiques, est nécessaire.

Finalement, une révolution culturelle développe la pratique du dialogue permanent entre les leaders et les gens, le peuple, et consolide la participation de ces gens au pouvoir. De cette façon, à la fois les leaders et les gens continuent leur activité critique, la révolution sera ainsi capable de mieux se défendre contre les tendances bureaucratiques (qui mènent à de nouvelles formes d'oppression) et contre l'"invasion" (qui est toujours la même). L'envahisseur, que ce soit dans une société bourgeoise ou révolutionnaire, peut-être un agronome ou un sociologue, un économiste ou un technicien de la santé publique, un prêtre ou un pasteur, un éducateur ou un assistant social, ou un révolutionnaire.

L'invasion culturelle, qui sert les objectifs de la conquête, la préservation de l'oppression et du rapport dominant/dominé, implique toujours une vision étriquée de la réalité, une perception très statique du monde et l'imposition d'une vision du monde sur une autre. Elle implique la "supériorité" de l'envahisseur et l'"infériorité" de ceux qui sont envahis, ainsi que l'imposition des valeurs du premier cité, qui possède le second et a peur de le perdre.

De plus, l'invasion culturelle signifie que le siège définitif de la décision en regard de l'action de ceux qui sont envahis ne réside pas avec ceux-ci, mais avec les envahisseurs. Lorsque le pouvoir de décision est localisé hors de ceux qui devraient décider, alors ces derniers n'ont que l'illusion du pouvoir décisionnaire. C'est pourquoi il ne peut pas y avoir de développement socio-économique dans une société de la dualité envahie. Pour qu'un développement se produise, il est nécessaire :

- a) qu'il y ait un mouvement de recherche et de créativité ayant son siège décisionnaire au sein de ceux qui recherchent et
- b) que ce mouvement se produise non seulement dans l'espace, mais aussi dans le temps existentiel du chercheur conscient.

Ainsi, alors que tout développement est transformation, toute transformation n'est pas développement. La transformation qui se produit dans une graine qui sous conditions favorables, germe et pousse, n'est pas un développement. De la même manière, la transformation d'un animal n'est pas développement. Les transformations des graines et des animaux sont déterminées par les espèces auxquelles ils appartiennent et elles se produisent dans un laps de temps qui ne leur appartient pas, car le temps [sa notion, son concept] appartient à l'humanité.

Les hommes et les femmes, parmi les êtres incomplets, sont les seuls qui se développent. En tant qu'êtres en eux-mêmes historiques et autobiographiques, leur transformation (développement) se produit dans leur propre temps existentiel, jamais en dehors. Les humains qui sont soumis à des conditions concrètes d'oppression dans lesquelles ils s'aliènent en devenant des "*êtres pour quelqu'un d'autre*" du faux "*être pour soi*" et duquel ils dépendent, ne sont pas capables de se développer de manière authentique. Privés de leur propre pouvoir

de décision, qui est avec leur oppresseur, ils suivent les décisions que ce dernier prend pour eux. Les opprimés commencent seulement à se développer quand, surmontant la contradiction dans laquelle ils sont prisonniers, ils deviennent des “*êtres pour et par eux-mêmes*”.

Si on considère la société comme un être, il est alors évident que seule une société qui est un “*être pour et par elle-même*” peut se développer. Les sociétés de la dualité, envahies et dépendantes d’une société métropolitaine ne peuvent pas se développer parce qu’elles sont aliénées ; leur pouvoir de décision politique, économique et culturel est localisé hors d’elles-mêmes, dans la société qui les envahit. En dernière analyse, cette dernière détermine la destinée des premières : une simple *transformation*, car c’est leur *transformation* et non pas leur *développement*, qui est d’intérêt pour la société métropolitaine.

Il est ici essentiel de ne pas confondre la modernisation avec le développement. La première, même si elle peut affecter certains groupes dans la “société satellite”, est presque toujours induite et c’est la société métropolitaine qui tire les véritables bénéfices de ceci. Une société qui est à peine modernisée sans se développer va continuer, même si elle reprend quelque pouvoir décisionnaire minimum, à dépendre du pays extérieur. Ceci est le sort de toute société dépendante, aussi longtemps qu’elle demeure dépendante.

Afin de déterminer si oui ou non une société se développe, on doit aller au-delà des critères fondés sur des indices de revenus “per capita” (qui, exprimés sous forme statistique, sont totalement erronés et induisent en erreur), ainsi que ce ceux qui se concentrent sur une étude des revenus bruts, comme le PIB. Le critère de base et élémentaire est de savoir si une société est un “*être par et pour elle-même*”. Si elle ne l’est pas, les autres critères ne font qu’indiquer une modernisation et non pas un développement.

La contraction principale des sociétés de la dualité est la relation de dépendance entre elles et la société métropolitaine. Une fois que la contradiction a été dépassée, la transformation affectée jusqu’ici par “l’aide”, qui a au préalable bénéficié à la métropole, devient véritable développement bénéficiant alors l’*être par et pour lui-même*”.

Pour toutes ces raisons, les solutions purement réformistes tentées par ces sociétés (même si certaines des réformes puissent faire peur voire faire paniquer les membres les plus réactionnaires des groupes de l’élite) ne résolvent pas leurs contradictions internes et externes. Presque toujours, la société métropolitaine met en place ces solutions réformistes en réponse aux demandes du processus historique et ce comme une nouvelle manière de préserver son hégémonie. C’est comme si la société métropolitaine disait : “*Faisons des réformes avant que les gens ne fassent la révolution.*” et pour parvenir à ce but, la société métropolitaine n’a pas d’autre choix que l’invasion par la conquête, la manipulation économiques

et culturelles (et parfois militaire) de la société dépendante, une invasion pour laquelle les leaders de l'élite de la société dominée ne sont que des agents pour les leaders de la société métropolitaine dominante.

Pour conclure cette tentative d'analyse de la théorie de l'action antialogique, je désire ici réaffirmer que les leaders révolutionnaires ne doivent pas utiliser ces mêmes procédures antialogiques des oppresseurs, mais au contraire, les leaders révolutionnaires doivent suivre le chemin du dialogue et de la communication.

Avant que d'analyser la théorie de l'action dialogique, il est essentiel de discuter brièvement comment le groupe de leader révolutionnaire est formé et quelques-unes des conséquences historiques et sociologiques du processus révolutionnaire. Habituellement, ce groupe de leaders est constitué d'hommes et de femmes qui d'une manière ou d'une autre, ont appartenu à la strate sociale des dominants. À un certain moment de leur expérience existentielle, sous certaines conditions historiques, ces leaders renoncent à la classe à laquelle ils appartiennent et rejoignent les opprimés, dans un acte de véritable solidarité (du moins l'espère t'on...). Que cette adhérence soit le résultat d'une analyse scientifique de la réalité ou pas, elle représente (lorsqu'authentique) un acte d'amour et de véritable dévotion. Rejoindre les opprimés veut dire aller vers eux et communiquer avec eux. Les gens doivent se trouver dans les leaders qui émergent et ces derniers doivent se trouver dans le peuple.

Les leaders qui ont émergé reflètent nécessairement la contradiction des élites dominantes que les opprimés leur ont communiquée, qui ne mesurent pas encore bien leur propre état d'oppression ni ne reconnaissent de manière critique leur relation d'antagonisme envers les oppresseurs. (Ainsi la "nécessité de classe" est une chose, la "conscience de classe" en est une autre...) Ils sont peut-être encore dans la position nommée précédemment "adhésion" à l'opresseur. D'un autre côté, il se peut très bien que dû à des conditions historiques objectives, qu'ils aient déjà atteint une relativement claire perception de leur état d'oppression.

Dans le premier cas, celui de l'adhésion où l'adhésion partielle, des gens aux oppresseurs, leur rend impossible (pour répéter ce que dit Fanon) de les localiser en dehors d'eux-mêmes. Dans le second cas, ils peuvent localiser l'opresseur et peuvent donc reconnaître de manière critique leur relation antagoniste avec lui.

Dans le premier cas, l'opresseur est "hébergé" au sein des gens et leur ambiguïté résultante les rend craintifs de la liberté. Ils se résolvent (stimulés par l'opresseur) à des explications magiques ou à une fausse vision de Dieu, auquel ils transfèrent la responsabilité de leur état d'oppression. Il est fort peu probable que ces gens désespérés, auto-fourvoyés et réprimés recherchent leur libération,

qui constitue un acte de rébellion qui pourrait être vu comme une désobéissance et une violation de la volonté de Dieu, comme une confrontation non autorisée avec le destin. [C'est pourquoi il est souvent insisté sur la nécessité de poser comme problèmes les mythes avec lesquels les oppresseurs gavent les gens] Dans le second cas, lorsque les gens sont parvenus à avoir une relativement claire image de l'oppression, ce qui les mène à localiser l'opresseur en dehors d'eux-mêmes, ils entreprennent la lutte pour surmonter la contradiction dans laquelle ils sont pris. À ce moment, ils surmontent aussi la distance entre la *"nécessité de classe"* et la *"conscience de classe"*.

Dans le premier cas, les leaders révolutionnaires deviennent malheureusement et involontairement la contradiction pour les gens. Dans le second cas, les leaders émergeant reçoivent des personnes sympathie et un soutien quasi instantané, qui tendent à augmenter durant le processus de l'action révolutionnaire. Les leaders vont vers le peuple d'une manière dialogique spontanée. Il y a une presque immédiate empathie entre le peuple et les leaders révolutionnaires : leur engagement mutuel est quasi-instantanément scellé. Dans la camaraderie, ils se considèrent des contradictions co-équivalentes aux élites dominantes. Dès lors, la pratique établie du dialogue continuera même lorsque le pouvoir aura été atteint et alors les gens sauront qu'*ils* sont parvenus au pouvoir.

Ce partage ne diminue en rien l'esprit de lutte, le courage, la capacité d'amour ou l'intrépidité, requis pour être leaders révolutionnaires. Fidel Castro et ses camarades (que beaucoup à l'époque qualifiaient "d'aventuriers irresponsables"), éminent groupe de leaders dialogiques, s'identifiaient avec les gens qui avaient enduré une brutale violence sous la dictature de Batista. Cette adhérence ne fut pas facile ; elle demanda de la bravoure de la part des leaders d'aimer les gens suffisamment pour avoir la volonté de se sacrifier pour eux. Cela demanda une volonté de fer pour que les leaders recommencent après chaque désastre, motivés par un espoir invincible d'une future victoire qui (parce que forgée ensemble avec les gens), n'appartiendrait pas aux seuls leaders, mais aux leaders *et au* peuple ou plus exactement au peuple incluant ses leaders.

Fidel polarisa graduellement l'adhérence du peuple cubain, qui à cause de son expérience historique avait déjà commencé à briser leur adhésion aux oppresseurs. Cette "dérive" de la poigne des oppresseurs mena le peuple à le voir de manière plus objective, et de se voir comme sa contradiction. Ainsi, Fidel n'entra jamais en contradiction avec le peuple (bien sûr les abandons et défections occasionnelles, les trahisons enregistrées par Guevara dans son *"Relato de la Guerra Revolucionaria"*, où il réfère également aux très nombreux qui adhèrent, furent quelque chose d'attendu).

Ainsi, à cause de certaines conditions historiques, le mouvement des leaders révolutionnaires vers le peuple est soit horizontal, de façon à ce que les leaders

et le peuple forment un corps en contradiction avec l'opresseur ou il est triangulaire, avec les leaders révolutionnaires occupant le vertex (sommet) du triangle en contradiction des oppresseurs et aussi des opprimés. Comme nous l'avons vu, cette dernière situation est forcée sur les leaders lorsque les gens ne sont pas encore parvenus à une perception critique de la réalité oppressive.

Mais pratiquement jamais ne perçoit un groupe de leaders révolutionnaires qu'il constitue une contradiction par rapport au peuple. De fait, cette perception est douloureuse et la résistance peut bien servir de mécanisme de défense. Après tout, il n'est pas facile pour les leaders qui ont émergé par l'adhésion avec les opprimés de se reconnaître être en contradiction avec ceux auxquels ils ont adhéré. Il est important de reconnaître cette hésitation lorsqu'on analyse certaines formes de comportement de la part des leaders révolutionnaires qui deviennent involontairement une contradiction (bien que non-antagoniste) au peuple.

Afin de mener à bien la révolution, les leaders révolutionnaires requièrent sans nul doute l'adhésion des gens. Quand des leaders en contradiction avec le peuple recherchent cette adhésion et trouvent plutôt un certain flottement et manque de confiance, ils regardent souvent cette réaction comme un indicateur de renoncement de la part des gens. Ils interprètent un certain moment historique de la conscience du peuple comme une preuve de leur déficience intrinsèque. Comme les leaders ont besoin de l'adhésion des gens de façon à achever la révolution (qui sont en même temps des gens n'ayant pas confiance et donc à qui il est difficile de faire confiance), ils sont alors tentés d'utiliser les mêmes procédures que les élites dominantes usent pour opprimer. Rationalisant leur manque de confiance dans le peuple, les leaders disent qu'il est alors impossible de dialoguer avec celui-ci avant de prendre le pouvoir, optant ainsi pour la théorie de l'action anti-dialogique. À partir de là, tout comme les élites dominantes, ils essaient de conquérir le peuple : ils deviennent messianiques ; ils utilisent la manipulation et mettent en place une invasion culturelle. En avançant le long de ces chemins, les chemins de l'oppression, ils ne parviendront pas au succès révolutionnaire, et s'ils y parviennent, il ne s'agira en rien d'une authentique révolution.

Le rôle du leadership révolutionnaire (quelques soient les circonstances, mais surtout celles décrites ici) est de sérieusement considérer, même lorsqu'il agit, les raisons pour toute attitude de manque de confiance de la part des gens et de rechercher de véritables avenues de communication avec eux, des façons d'aider les gens à s'aider eux-mêmes et de percevoir de manière critique la réalité qui les opprime.

La conscience dominée est emprunte de dualité, d'ambiguïté, elle est remplie de peur et de manque de confiance. Dans son journal au sujet de la lutte en Bolivie, Guevara réfère plusieurs fois au manque de participation des paysans :

“La mobilisation des paysans n'existent pas, sauf pour des devoirs informatifs, ce qui nous énerve quelque peu. Ils ne sont ni rapides, ni efficaces, ils peuvent être neutralisés... Il y a un manque complet d'incorporation des paysans, bien qu'ils perdent peu à peu leur peur de nous et que nous ayons quelques succès à gagner leur admiration. C'est une tâche longue et demandant beaucoup de patience.” (Dans *“Les documents secrets d'un révolutionnaire : le journal de Che Guevara”*, 1968)

L'intériorisation e l'opresseur par la conscience dominée des paysans explique leur peur et leur inefficacité.

L'attitude et les réactions des opprimés, qui mènent les oppresseurs à mettre en place l'invasion culturelle, devraient invoquer pour les révolutionnaires une théorie de l'action différente. Ce qui distingue les leaders révolutionnaires des élites dominantes ne sont pas seulement les objectifs, mais leurs procédures. S'ils agissent de la même manière, les objectifs deviennent identiques. C'est une auto-contradiction pour les élites dominantes que de poser les relations Homme-monde en tant que problèmes pour le peuple alors que cela ne l'est pas pour les leaders révolutionnaires.

Analysons maintenant la théorie de l'action culturelle dialogique et essayons d'appréhender ses éléments constitutifs.

La coopération

Dans la théorie de l'action anti-dialogique, la conquête (en tant que sa caractéristique primaire) implique un sujet qui conquiert une autre personne et la transforme en une “chose”. Dans la théorie de l'action dialogique, les sujets se rencontrent en coopération afin de transformer le monde. Le “Je” antialogique dominant, transforme le “Tu” dominé et conquis en une simple chose. (Voir Martin Buber *“I and Thou”*, NY, 1958) Le “Je” dialogique par contre, sait que c'est précisément le “Tu” (non-“Je”) qui a appelé sa propre existence. Il sait de plus que celui-ci constitue à son tour un “Je” qui contient son propre “Tu”. Le “Je” et le “Tu” ainsi deviennent, dans la dialectique de ces relations, deux “Tu” qui deviennent deux “Je”.

La théorie de l'action dialogique n'implique pas un sujet qui domine par vertu de conquête et un objet dominé ; au lieu de cela, il y a des sujets qui se rencontrent pour nommer le monde afin de le transformer. Si à un certain moment historique, les opprimés, pour les raisons décrites précédemment, sont incapables de remplir leur vocation de sujets, poser leur oppression comme un problème (ce qui implique toujours une certaine forme d'action), va les aider à parvenir à cette vocation.

Ceci ne veut pas dire que dans la tâche dialogique il n'y ait pas de rôle pour un leadership révolutionnaire. Cela veut simplement dire que les leaders, malgré leur rôle important, fondamental et indispensable, ne possèdent pas les gens et n'ont absolument aucun droit de piloter, guider les gens aveuglément vers leur salut. Une telle chose ne serait qu'un don des leaders au peuple et donc une cassure du lien dialogique entre eux et la réduction des gens du rang de co-auteurs de l'action libératrice à celui d'objets de cette même action.

La coopération, comme caractéristique de l'action dialogique, qui ne se produit que parmi des sujets (qui peuvent néanmoins avoir des niveaux différents de fonction et donc de responsabilité), ne peut seulement se faire que par la communication. Le dialogue, comme communication essentielle, doit être sous-jacent à toute coopération. Dans la théorie de l'action dialogique, il n'y a aucune place pour la conquête des gens au nom d'une cause révolutionnaire, mais seulement pour obtenir l'adhésion des personnes. Le dialogue n'impose pas, ne manipule pas, ne domestique pas, ne vocifère pas de slogans. Mais cela ne veut pas non plus dire que la théorie de l'action dialogique ne mène nulle part, ni que l'humain dialogique n'a pas de claire idée de ce qu'il veut ou des objectifs auxquels il s'est dédié.

L'implication des leaders révolutionnaires avec les opprimés est en même temps un engagement pour la liberté. À cause de cet engagement, les leaders ne peuvent pas tenter de conquérir les opprimés, mais doivent parvenir à les faire adhérer à la libération [principe de l'adhésion, de la participation volontaires] Une adhésion conquise n'en est pas une, elle n'est que l'adhésion du "vaincu" à son "vainqueur", à son conquérant, celui-ci précisant les options disponibles au conquis. L'adhésion authentique est la libre coïncidence des choix, ceci ne peut pas se produire en dehors de la communication au sein du peuple, la réalité en étant la médiatrice.

Ainsi la coopération mène les sujets dialogiques à focaliser leur attention sur la réalité, médiatrice et qui posée comme un problème, les défie. La réponse à ce défi est l'action des sujets dialogiques sur la réalité afin de la transformer. Laissez-moi ici insister sur le fait que poser la réalité en tant que problème ne veut pas dire débiter des slogans : cela veut dire émettre une analyse critique d'une réalité problématique.

En opposition aux pratiques mythifiantes des élites dominantes, la théorie de l'action dialogique demande que le monde soit révélé. Personne néanmoins ne peut révéler le monde pour quelqu'un d'autre, bien qu'un sujet puisse initier le fait de le révéler pour les autres, ceux-ci à leur tour doivent devenir les sujets participant à cet acte. L'adhésion des gens est rendue possible par cette révélation du monde et d'eux-mêmes dans une véritable et authentique praxis.

Cette adhésion coïncide avec la confiance que les gens commencent à placer en eux-mêmes et les leaders révolutionnaires, alors que les premiers perçoivent l'implication et l'authenticité des seconds. La confiance des gens dans les leaders reflète la confiance des leaders en les gens.

Cette confiance ne doit pourtant pas être naïve. Les leaders doivent croire au potentiel des personnes avec lesquelles ils communiquent, qu'ils ne peuvent pas traiter comme de simples objets de leur propre action ; ils doivent croire en le fait que les gens sont capables de participer à la libération. Mais ils doivent toujours se méfier de l'ambiguïté des opprimés, se méfier de l'opresseur hébergé par ces derniers. En accord avec ceci, quand Guevara exhorte le révolutionnaire à toujours se méfier, il n'écarte pas la condition fondamentale de la théorie de l'action dialogique ; il ne fait qu'être réaliste.

Bien que la confiance soit basique au dialogue, elle n'est pas une condition a priori de ce dernier ; elle résulte de la rencontre dans laquelle les personnes sont des co-sujets dans la dénonciation du monde, en tant que partie de la transformation du monde. Mais tant que l'opresseur qui "réside" dans l'opprimé est plus fort qu'il ne l'est lui-même, sa peur naturelle de la liberté pourra le mener à dénoncer les leaders révolutionnaires en lieu et place ! Les leaders ne peuvent pas être crédules et doivent être en alerte de ces possibilités. Les *Épisodes* de Guevara confirme ces risques : pas seulement les désertions mais aussi la trahison de la cause. Dans ce document, tout en reconnaissant la nécessité de punir les déserteurs afin de préserver la cohésion et la discipline du groupe, Guevara reconnaît aussi certains facteurs qui expliquent la désertion. L'un d'entre eux, peut-être le plus important, est l'ambiguïté du déserteur.

Une autre portion du document de Guevara réfère à sa présence (pas seulement en tant que guérillero mais aussi comme médecin) dans une communauté paysanne de la Sierra Maestra et se rapporte de manière assez remarquable à notre courante discussion :

"En résultat d'un contact quotidien avec ces gens et leurs problèmes, nous devînmes fermement convaincus du besoin d'un changement complet de vie pour notre peuple. L'idée d'une réforme agraire devint claire comme de l'eau de roche. La communion avec le peuple cessa de n'être qu'une vague théorie pour devenir une partie intégrante de nous-mêmes.

Les guérilleros et les paysans commencèrent à se fondre dans une même masse. Personne ne peut dire exactement quand, dans ce long processus, l'idée devint réalité et nous devinrent partie de la paysannerie. Aussi loin que je suis concerné, le contact avec mes malades de la Sierra transforma une décision spontanée et quelque peu lyrique en une force bien plus sereine, d'une valeur entièrement différente. Ces pauvres et loyaux habitants en souffrance de la

Sierra ne peuvent même pas imaginer quelle grande contribution ils firent pour forger notre idéologie révolutionnaire.”

Notez que l'insistance de Guevara sur *la communion* avec les gens fut décisive pour la transformation d'”*une décision spontanée et quelque peu lyrique en une force bien plus sereine, d'une valeur entièrement différente.*”. Ce fut à ce moment précis, dans le dialogue avec les paysans que la praxis révolutionnaire de Guevara devint définitive. Ce que Guevara n'a pas dit, peut-être par humilité, c'est que ce furent sa propre humilité et capacité d'amour qui rendirent la communion possible avec les gens ; et cette communion dialogique indisputable devint coopération. Notez aussi que Guevara (qui ne fit pas l'ascension de la Sierra Maestra avec Fidel et ses camarades en tant que jeune frustré en quête d'aventure) reconnaît que sa “communion avec les gens cessa d'être une simple théorie pour devenir une partie intégrante de [lui-même].” Il insiste sur le comment le moment de la communion avec les paysans devint “le forgeron” de son idéologie révolutionnaire.

Le style caractéristique même de Guevara dans la narration de ses expériences et de celles de ses camarades, la description de ses contacts quotidiens avec les “pauvres et loyaux paysans” dans des termes quasi-évangéliques, révèle la profonde capacité de cet homme remarquable pour l'amour et la communication. De là émerge la force de son ardent témoignage en fusion avec un autre homme d'amour : Camilo Torres, le “prêtre guerillero”.

Sans la communion qui engendre la véritable coopération, le peuple cubain n'aurait été qu'un simple objet de l'activité révolutionnaire des hommes de la Sierra Maestra et en tant qu'objets, leur adhésion au processus aurait été impossible. Au mieux, il y aurait eu “adhésion”, mais en tant que composant de la domination, non pas de la révolution.

Dans la théorie dialogique, l'action révolutionnaire ne peut pas se dispenser de la communion à quelque étape que ce soit. La communion à son tour, met en place la coopération, qui amène le peuple et les leaders en état de fusion comme décrite par Guevara. Cette fusion ne peut exister que si l'action révolutionnaire est véritablement humaine, empathique, emprunte d'amour, communicative et humble afin de véritablement libérer.

La révolution aime et crée la vie et pour créer la vie elle peut être obligée d'empêcher certains hommes de circonscrire la vie. En plus du cycle de vie et de mort basique à la nature, il y a presque une *mort-vivante non-naturelle* : la vie à laquelle on refuse sa plénitude.

Il ne devrait pas ici être nécessaire de citer des statistiques pour montrer combien de Brésiliens (et d'Américains du Sud en général) sont des “zombies”, des “ombres” d'êtres humains, des hommes, femmes et enfants sans espoir,

martyrisés et opprimés par une “guerre invisible” sans fin et dont les résidus de vie sont dévorés par la tuberculose, la schistosomiasis, les diarrhées infantiles... Par la myriade de maladies de la promiscuité et de la pauvreté (dont la plupart dans la terminologie des oppresseurs sont dites “maladies tropicales”..).

Le père Chenu fait ces commentaires suivants en regard de possibles réactions aux situations extrêmes citées ci-dessus :

“Beaucoup, à la fois parmi les prêtres participant au conseil et parmi les quidams informés, ont peur qu’en faisant face aux besoins et à la souffrance du monde, nous n’adoptions simplement qu’une protestation émotionnelle en faveur d’un palliatif aux manifestations et symptômes de la pauvreté et de l’injustice sans aller jusqu’à analyser les causes de ces derniers, de dénoncer un régime qui englobe cette injustice et génère cette pauvreté.” (Voir M-D Chenu, “Témoignage chrétien”, 1964 cité par André Moine dans son “Christianos y Marxistas después del Concilio”, Buenos Aires, 1965)

Union pour la libération

Alors que dans la théorie antidialogique de l’action les dominants sont obligés par nécessité de diviser les opprimés pour préserver plus facilement l’état d’oppression, dans la théorie dialogique, les leaders doivent se dédier à un effort sans relâche pour obtenir l’union chez les opprimés ainsi que l’union des leaders avec les opprimés, ce afin de parvenir à la libération.

La difficulté réside dans le fait que cette catégorie d’action dialogique (comme les autres du reste) ne peut pas se produire en dehors de la praxis. La praxis de l’oppression est facile (du moins pas très compliquée) pour l’élite dominante ; mais ce n’est pas facile pour les leaders révolutionnaires de mettre en place une praxis de la libération. Le premier groupe peut s’appuyer sur l’utilisation des instruments du pouvoir, le second groupe a ce pouvoir dirigé contre lui. Le premier groupe peut s’organiser à sa guise et bien qu’il puisse faire face à des divisions et ressentiments temporaires, il s’unifie rapidement devant toute menace à ses intérêts fondamentaux. Le second groupe ne peut pas exister sans le peuple et cette condition même constitue le tout premier obstacle à ses efforts d’organisation.

Il serait en fait bien inconsidéré pour l’élite dominante de permettre aux leaders révolutionnaires de s’organiser, L’union interne de l’élite dominante, qui renforce et organise son pouvoir, demande à ce que les gens soient et demeurent divisés ; l’union des leaders révolutionnaires n’existe seulement dans l’union du peuple en son sein et à terme, avec eux.

L'union des élites dérive de son *antagonisme avec le peuple*, l'union du groupe de leadership révolutionnaire croît de *la communion avec le peuple* (unifié). La situation concrète de l'oppression, qui sépare les "Je" des opprimés, faisant de l'opprimé une personne ambiguë, émotionnellement instable et craintive de la liberté, facilite l'action de division des oppresseurs en obstruant l'action unificatrice indispensable à la libération.

De plus, la domination est en elle-même objectivement un facteur de division. Elle maintient le "Je" opprimé dans une position d'"adhésion" à une réalité qui semble toute puissante et inéluctable pour ensuite aliéner en présentant des forces mystérieuses expliquant ce pouvoir. Une partie du "Je" opprimé est localisée dans la réalité à laquelle il/elle "adhère" ; une partie est localisé en dehors de soi, dans les forces mystérieuses qui sont regardées comme responsables d'une réalité de laquelle rien ne peut être fait. L'individu est divisé entre un passé et un présent identique et un futur sans espoir. Il ou elle est une personne qui ne se perçoit pas comme "*en devenir*"; ne pouvant ainsi pas avoir de futur à construire en unité avec les autres. Mais alors qu'il ou elle brise cette "adhésion" et rend objective la réalité de laquelle il ou elle commence à émerger, la personne commence à intégrer en tant que sujet (un "Je") confrontant un objet (la réalité). À ce moment, éclatant la fusse unité du soi divisé, le personne devient un véritable individu.

Pour diviser les opprimés, une idéologie de l'oppression est indispensable. Par contraste, parvenir à l'union demande une forme d'action culturelle par laquelle les gens finissent par savoir *le pourquoi et le comment* de leur adhésion à la réalité, ceci demande une "désidéologisation". Ainsi, l'effort d'unifier les opprimés n'appellent pas à une vulgaire litanie de slogans. Ceci, en déformant la relation authentique entre le sujet et la réalité objective, sépare également les aspects cognitif, affectif et actif de la personnalité totale et indivisible.

L'objet de l'action dialogique-libertaire n'est pas de "*déloger*" les opprimés d'une réalité mythologique afin de les "lier" à une autre réalité, Au contraire, l'objet de l'action dialogique est de rendre possible pour les opprimés d'opter pour la transformation d'une réalité injuste en percevant pleinement leur adhésion au processus.

Comme l'union des opprimés implique une solidarité en leur sein et ce indépendamment de leur statut exact, l'union demande également sans l'ombre d'un doute une conscience de classe. Mais l'immersion dans la réalité qui caractérise le paysan d'Amérique Latine veut dire que cette conscience d'être une classe opprimée doit être précédée (ou du moins accompagnée) par la réalisation consciente d'être des individus opprimés. (Il est important pour atteindre une conscience critique de son statut que la personne opprimée reconnaisse sa réalité comme une réalité d'oppression)

Proposer comme problème à un agriculteur européen le fait qu'il ou elle est une personne pourrait leur paraître bien étrange. Ceci n'est pas vrai concernant l'agriculteur sud-américain, dont le monde en général s'arrête à la frontière du latifundium dont il/elle dépend et dont les gestes d'une certaine manière, simulent ceux des animaux et des arbres et qui se considèrent le plus souvent comme l'égal de ces derniers.

Des humains qui sont liés de la sorte à la nature et à leur oppresseur doivent en venir à se discerner comme des *personnes* empêchées d'être. Se découvrir veut dire en premier lieu à se découvrir en tant que Pedro, Antonio ou Josefa. Cette découverte implique une différente perception du sens des désignations : les mots "monde", "Hommes", "culture", "arbre", "travail", "animal" reprennent leur véritable sens. Les paysans se voient alors eux-mêmes comme des transformateurs de la réalité (au préalable vue comme une entité mystérieuse) au travers de leur travail créatif. Ils découvrent, qu'en tant que personnes, ils ne peuvent plus continuer à être des "choses" possédées par d'autres et ils peuvent ainsi bouger de la conscience d'eux-mêmes en tant qu'individus opprimés vers la conscience d'une classe opprimée.

Toute tentative d'unifier les paysans fondée sur des méthodes activistes reposant sur des slogans et qui ne prêtent pas attention à ces aspects fondamentaux, produit juste une simple juxtaposition d'individus, ne donnant qu'un caractère purement mécanique à leur action. L'union des opprimés se produit au niveau humain, pas au niveau des choses. Elle se produit dans une réalité qui est authentiquement comprise dans la dialectique de l'infra et la superstructure.

Pour que les opprimés s'unifient ils doivent d'abord couper le cordon ombilical de la magie et des mythes qui les relie au monde de l'oppression ; L'union qui les lie entre eux doit être de nature différente. Pour parvenir à cette union indispensable, le processus révolutionnaire doit être, dès le départ, *une action culturelle*. Les méthodes utilisées pour parvenir à l'union des opprimés dépendront de l'expérience historique et existentielle de ces derniers au sein de la structure sociale.

Les paysans vivent dans une réalité "fermée" avec un centre compact et unique de décision oppressive ; les opprimés urbains vivent dans un contexte expansionniste dans lequel le centre de commande oppresseur est pluriel et complexe. Les paysans sont sous le contrôle d'une figure dominante qui incarne le système oppresseur ; dans les zones urbaines, les opprimés sont soumis à une "impersonnalité oppressive". Dans les deux cas, le pouvoir oppresseur est d'une certaine manière "invisible" : en zones rurales, à cause de sa proximité avec les opprimés et dans les villes à cause de sa dispersion.

Des formes d'action culturelle dans de telles situations si différentes ont néanmoins le même objectif : clarifier pour les opprimés la situation objective qui

les lie à l'opresseur, qu'elle soit visible ou pas. Seules des formes d'action qui évitent le simple discours et blablabla inefficace d'un côté et l'activisme mécanique de l'autre, peuvent aussi s'opposer à l'action de division des élites dominantes et faire bouger vers l'unité des opprimés.

L'organisation

Dans la théorie de l'action antidialogique, la manipulation est indispensable à la conquête et à la domination ; dans la théorie dialogique de l'action, l'organisation des gens présente l'opposé antagoniste de cette manipulation. L'organisation n'est pas seulement directement liée à l'union, mais elle est un développement naturel de cette union. Ainsi, la poursuite de l'union des leaders est aussi nécessairement une tentative d'organiser les gens ayant pour témoignage le fait que la lutte pour la libération est une tâche commune à tous. Ce témoignage constant, humble et courageux émergeant de la coopération dans un effort partagé, la libération des femmes et des hommes, évite le danger du contrôle antidialogique. La forme de témoignage peut varier, dépendant des conditions historiques de toute société, le témoignage lui-même est un élément indispensable de l'action révolutionnaire.

Afin de déterminer le quoi et le comment de ce témoignage, il est donc essentiel d'avoir une connaissance critique croissante de la principale contradiction de la société et du principal aspect de cette contradiction. Comme ces dimensions de témoignage sont historiques, dialogiques et donc dialectiques, le témoignage ne peut donc pas être un import d'autres contextes sans avoir au préalable analysé le sien. Faire autrement, cela revient à mythifier et à rendre absolu, l'aliénation devenant alors inévitable. Le témoignage, dans la théorie dialogique de l'action, est une des principales expressions du caractère culturel et éducatif de la révolution.

Les éléments essentiels du témoignage qui ne varient pas historiquement incluent : *la consistance* entre les mots et l'action, *la rectitude* qui appelle les témoignages à confronter l'existence en tant que risque permanent ; *la radicalisation* (non sectaire) menant à la fois les témoignages et ceux qui reçoivent ce témoignage pour augmenter l'action, *le courage d'aimer* (qui, loin d'être une accommodation, une adaptation à un monde injuste, est plutôt la transformation de ce monde pour une libération de l'humanité), et la foi en les gens, dans le peuple, puisque c'est pour eux que le témoignage est fait, bien que témoignage des gens, à cause de leurs relations dialectiques avec les élites dominantes, affecte aussi ces dernières (qui répondent à ce témoignage de leur manière accoutumée).

Tout témoignage authentique (et ceci est critique) implique le fait de courir des risques, incluant la possibilité que les leaders ne gagnent pas une immédiate adhésion des gens. Un témoignage qui n'a pas porté ses fruits à un certain moment et sous certaines conditions n'est pas rendu incapable de porter ses fruits demain. Comme ce n'est pas un geste abstrait, mais une action, une confrontation avec le monde et ses gens, il n'est en rien statique. C'est un élément dynamique qui devient partie du contexte sociétal dans lequel il se produit. Dès ce moment, il ne cesse d'affecter le contexte (vu comme un processus, un témoignage authentique qui ne porte pas immédiatement ses fruits ne peut pas être jugé comme un échec absolu. Les hommes qui ont massacré Tiradentes ont pu découper son corps en morceaux, mais ils n'ont pas pu effacer son témoignage.)

Dans l'action anti-dialogique, la manipulation anesthésie les gens et facilite la domination ; dans l'action dialogique, la manipulation est dépassée et remplacée par l'organisation authentique. Dans l'action antidialogique, la manipulation sert les buts de la conquête ; dans l'action dialogique, le témoignage de prise de risque et d'amour servent les buts de l'organisation.

Pour les élites dominantes, l'organisation veut dire s'organiser eux-mêmes. Pour les leaders révolutionnaires, l'organisation veut dire s'organiser avec les gens, avec le peuple. Dans le premier événement, l'élite dominante structure de manière croissante son pouvoir de façon à ce qu'elle puisse mieux dominer, plus efficacement et dépersonnaliser ; dans le second, l'organisation ne correspond qu'à sa nature et objectif si en elle-même elle constitue la pratique de la liberté. Ainsi, la discipline nécessaire à toute organisation ne doit pas être confondue avec la régimentation. Il est vrai que sans leadership, discipline, détermination et objectifs, sans tâches à remplir et comptes à rendre, une organisation ne peut pas survivre et l'action révolutionnaire est donc par là-même diluée. Quoi qu'il en soit, ce fait ne peut jamais être utilisé pour justifier le traitement des gens comme des choses, des objets qu'on utiliserait. Les gens sont déjà dépersonnalisés par l'oppression, si les leaders révolutionnaires les manipulent au lieu de travailler vers la *conscientização*, l'objectif même de l'organisation, c'est à dire la libération, se trouve nié, annihilé.

Organiser les gens, le peuple, est le processus dans lequel les leaders révolutionnaires, qui sont aussi empêchés d'exprimer leur propre parole, initient l'expérience d'apprentissage du comment *nommer* le monde. Ceci constitue une véritable expérience d'apprentissage et est donc dialogique. Cela revient donc à dire que les leaders ne peuvent pas exprimer leur parole seuls ; ils doivent parler avec les gens. Les leaders qui n'agissent pas de manière dialogique, mais qui insistent pour imposer leurs décisions, ne reconnaissent en rien le peuple, ils ne font que le manipuler. Ils ne libèrent donc pas, ni ne sont eux-mêmes libérés : ils oppriment.

Le fait que les leaders qui organisent les gens n'ont pas le droit d'imposer arbitrairement leur parole ne veut pas dire qu'ils doivent donc prendre une position libérale ce qui encouragerait le laxisme dans le peuple, qui est accoutumé à l'oppression. La théorie dialogique de l'action s'oppose à la fois à l'autoritarisme et au laxisme et affirme par là l'autorité de la liberté. Il n'y a pas de liberté sans autorité, mais il n'y a pas non plus d'autorité sans liberté. Toute liberté contient la possibilité que sous certaines circonstances spéciales (et à des niveaux existentiels différents), elle puisse devenir autorité. La liberté et l'autorité ne peuvent pas être isolées, mais doivent être considérées comme étant en relation l'une avec l'autre.

L'authentique autorité ne s'affirme pas comme un transfert de pouvoir, mais par la délégation ou par l'adhésion de sympathie. Si l'autorité est simplement transférée d'un groupe à un autre, ou est imposée sur la majorité, elle dégénère inmanquablement en autoritarisme. L'autorité peut éviter le conflit avec la liberté seulement si c'est la *"liberté qui devient autorité"*. L'hypertrophie de l'un provoque l'atrophie de l'autre. Tout comme l'autorité ne peut pas exister sans la liberté et vice versa, l'autoritarisme ne peut pas exister sans nier la liberté, le laxisme est dans la même situation et ne peut exister sans nier l'autorité.

Dans la théorie de l'action dialogique, l'organisation requiert l'autorité, elle ne peut donc pas être autoritaire ; elle requiert la liberté, elle ne peut donc pas être laxiste. L'organisation est plutôt un processus hautement éducatif dans lequel les leaders et le peuple font l'expérience ensemble de la véritable autorité et de la liberté, qu'ils essaient ensuite d'établir dans la société en transformant la réalité qui est leur médiatrice.

La synthèse culturelle

L'action culturelle est toujours une forme délibérée et systématique d'action qui agit sur la structure sociale, soit avec l'objectif de préserver cette structure ou de la transformer. En tant que forme d'action délibérée et systématique, toute action culturelle possède sa théorie qui détermine ses fins et ainsi définit ses méthodes. L'action culturelle soit sert la domination (consciemment ou inconsciemment) ou elle sert la libération, l'émancipation des femmes et des hommes. Comme ces deux type d'action culturelle dialectiquement opposés opèrent dans et sur la structure sociale, ils créent des relations dialectiques de *permanence* et de *changement*.

La structure sociale afin que d'être, doit devenir ; en d'autres termes, devenir est la façon dont la structure sociale exprime la "durée", dans le sens bergsonien du terme. (Ce qui fait d'une structure une structure sociale - et donc une structure historico-culturelle - n'est ni la permanence ni le changement, pris dans l'absolu,

mais les relations dialectiques entre les deux. En dernière analyse, ce qui demeure dans la structure sociale n'est ni la permanence ni le changement, c'est la dialectique permanence-changement elle-même).

L'action culturelle dialogique n'a pas pour but la disparition de la dialectique permanence-changement (une finalité impossible à atteindre, car la disparition de cette dialectique demanderait la disparition de la structure sociale elle-même et donc des Hommes) mais plutôt de surmonter les contradictions antagonistes de la structure sociale, parvenant ainsi à la libération des êtres humains.

L'action culturelle antialogique d'un autre côté, vise à mythifier de telles contradictions, espérant ainsi éviter (ou repousser aussi loin que possible) la transformation radicale de la réalité. L'action antialogique vise implicitement ou explicitement à préserver, au sein de la structure sociale, les situations qui favorisent ses propres agents. Tandis que ces derniers n'accepteraient jamais une transformation de la structure de manière suffisamment radicale pour dépasser ses contradictions antagonistes, ils pourraient accepter des réformes qui n'affectent pas leur pouvoir de décision sur les opprimés. C'est pourquoi cette modalité d'action implique la conquête des gens, leur division, leur manipulation et leur invasion culturelle. C'est fondamentalement et nécessairement une action induite. L'action dialogique néanmoins, est caractérisée par le remplacement de tout aspect induit. L'incapacité de l'action culturelle antialogique de remplacer son caractère induit résulte de son objectif : la domination ; la capacité de l'action culturelle dialogique de le faire réside dans son objectif qui est la libération, l'émancipation.

Dans l'invasion culturelle, les acteurs tirent le contenu thématique de leur action de leurs propres valeurs et idéologie ; leur point de départ est leur propre monde, duquel ils entrent le monde de ceux qu'ils envahissent. Dans la synthèse culturelle, les acteurs qui viennent "d'un autre monde" vers le monde d'autres personnes ne le font pas de manière invasive. Ils ne viennent pas pour *enseigner* ou *transmettre* ou pour *donner* quoi que ce soit, mais plutôt pour apprendre avec les gens, au sujet du monde de ces gens.

Dans l'invasion culturelle les acteurs (qui n'ont même pas besoin de se rendre personnellement dans la culture envahie car de manière croissante, leur action se fait au moyen d'instruments technologiques) se superposent sur le peuple dont les membres reçoivent un rôle de spectateurs, d'objets. Dans la synthèse culturelle, les acteurs viennent s'intégrer avec le peuple et sont les coauteurs de l'action que les deux appliquent sur le monde.

Dans l'invasion culturelle, à la fois les spectateurs et la réalité devant être préservés sont des objets de l'action des acteurs. Dans la synthèse culturelle, il n'y a pas de spectateurs, l'objet de l'action des acteurs est la réalité à être transformée pour la libération de l'Homme.

La synthèse culturelle est donc un mode d'action pour confronter la culture en tant que préservateur des structures par lesquelles elle fut formée. L'action culturelle, en tant qu'action historique, est un instrument de remplacement de la culture dominante aliénée et aliénante. En ce sens, chaque authentique révolution est une révolution culturelle.

L'investigation des thèmes générateurs des gens ou des thématiques utiles décrites dans le chapitre 3, constitue le point de départ du processus de l'action en tant que synthèse culturelle. En fait, il n'est pas vraiment possible de diviser ce processus en deux étapes séparées ; premièrement l'investigation thématique puis l'action en tant que synthèse culturelle. Une telle dichotomie impliquerait une phase initiale dans laquelle les gens, en tant qu'objets passifs, seraient étudiés, analysés par les investigateurs, une procédure en harmonie avec l'action antidialogique. Une telle division mènerait à la conclusion naïve que l'action en tant que synthèse est la suite de l'action en tant qu'invasion.

Dans la théorie dialogique, cette division ne peut pas se produire. Les sujets des thèmes d'investigation ne sont pas seulement les investigateurs professionnels mais aussi les hommes et les femmes du peuple dont la thématique est recherchée. L'investigation, le premier moment de l'action en tant que synthèse culturelle, établit un climat de créativité qui tendra à se développer dans les étapes subséquentes de l'action. Un tel climat n'existe pas dans l'invasion culturelle, qui au travers de l'aliénation, tue l'enthousiasme créateur de ceux qui sont envahis, les laissant sans espoir et craintif de risquer l'expérimentation, sans laquelle il ne peut y avoir de véritable créativité.

Ceux qui sont envahis, quel que soit leur niveau, dépassent rarement les modèles que les envahisseurs leur prescrivent. Dans la synthèse culturelle il n'y a pas d'envahisseurs, et donc il n'y a pas de modèles imposés. A leur place, il y a des acteurs qui analysent la réalité de manière critique (ne séparant jamais cette analyse de l'action) et intervenant comme sujets du processus historique.

Au lieu de suivre des plans prédéterminés, les leaders et les gens, mutuellement identifiés, créent ensemble les lignes de conduite de leur action. Dans cette synthèse, les leaders et le peuple renaissent en quelque sorte dans une nouvelle connaissance et une nouvelle action. La connaissance de la culture aliénée mène à l'action transformatrice résultant dans une culture qui est libérée de toute aliénation.

Dans la synthèse culturelle et seulement dans celle-ci, est-il possible de résoudre la contradiction entre la vision du monde des leaders et celle du peuple, afin que tous deux en profitent. La synthèse culturelle ne nie pas les différences entre les deux visions ; en fait, elle est basée sur ces différences. Elle ne nie pas l'invasion de l'un par l'autre, mais affirme le soutien indéniable qu'elles se donnent réciproquement.

Les leaders révolutionnaires doivent éviter de s'organiser en dehors des gens, du peuple et ce quel que soit la contradiction fortuite survenant avec celui-ci, celle-ci à cause de certaines conditions historiques, doit être résolue et non pas augmentée par une invasion culturelle émanant d'une relation imposée.

La synthèse culturelle est la seule voie possible.

Les leaders révolutionnaires font beaucoup d'erreurs et calculent mal en ne prenant pas en compte quelque chose d'aussi réel que la perception du monde des gens : une vue qui implicitement et explicitement contient leurs préoccupations, leurs doutes, leurs espoirs, leur façon de voir les leaders, leur perception d'eux-mêmes et des oppresseurs, leurs croyances religieuses, leur fatalisme et leurs réactions rebelles. Aucun de ces éléments ne peut être vu séparément, car dans leur interaction, tous composent une totalité. L'opresseur est intéressé de connaître cette totalité seulement comme un aide à son action d'invasion afin de dominer et de préserver cette domination. Pour les leaders révolutionnaires, la connaissance de cette totalité est indispensable à leur action de synthèse culturelle.

Celle-ci (précisément à cause du fait qu'elle soit une synthèse) ne veut pas dire que les objectifs de l'action révolutionnaire devraient être limités par les aspirations exprimées dans la vision du monde des gens. Si ceci devait se produire (sous le déguisement du respect de cette vue), les leaders révolutionnaires seraient passivement liés à cette vision. Ni l'invasion par les leaders de la vision du monde des gens ni une simple adaptation des leaders aux (souvent naïves) aspirations du peuple ne sont acceptables.

Concrètement : si à un moment historique donné l'aspiration de base des gens ne va pas plus loin qu'une demande d'augmentation de salaires, les leaders peuvent commettre une ou deux erreurs. Ils peuvent limiter leur action en stimulant cette demande ou ils peuvent rejeter cette aspiration populaire et la substituer avec quelque chose de plus profond, mais qui n'est pas encore parvenu à l'attention des gens. Dans le premier cas, les leaders révolutionnaires suivent une ligne d'adaptation à la demande du peuple ; dans le second, en manquant de respect aux aspirations du peuple, ils tombent dans l'invasion culturelle.

La solution réside dans la synthèse : les leaders doivent d'un côté s'identifier avec la demande des gens pour de plus hauts salaires, et d'un autre côté ils doivent poser le sens de cette demande comme un problème.

Ce faisant, les leaders posent en tant que problème une situation historique réelle et concrète de laquelle la demande sur le salaire est une dimension. Il deviendra de la sorte clair que les demandes de hausse de salaire seules ne peuvent pas être comprises comme la solution définitive. L'essence de cette solution peut se

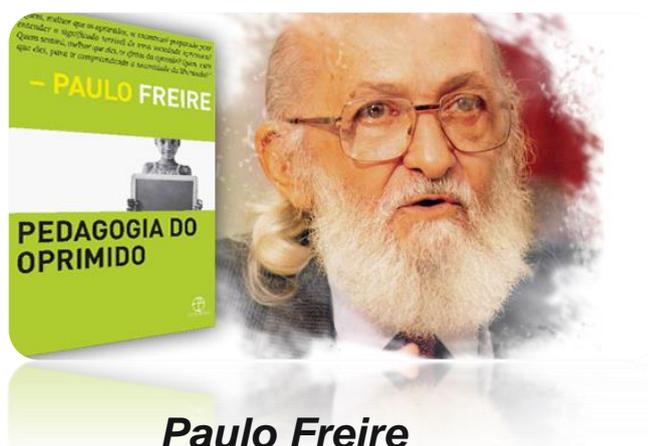
trouver dans la déclaration précédemment citée des évêques du tiers monde disant que “*si les travailleurs ne deviennent pas d’une manière ou d’une autre les propriétaires de leur propre travail, toutes les réformes structurelles seront inefficaces... Ils doivent en être les propriétaires et non pas les vendeurs, car tout achat ou vente de travail est un type d’esclavage.*”

Pour parvenir à la conscience critique des faits, comprendre qu’il est nécessaire d’être “*le propriétaire de son propre travail*”, que le travail “*constitue une partie de l’être humain*” et qu’*un être humain ne peut ni être vendu ni se vendre lui-même*” est aller un pas au-delà de l’illusion des solutions de remplacement. C’est s’engager dans la transformation authentique de la réalité afin qu’en humanisant cette réalité, les femmes et les hommes s’humanisent.

Dans la théorie antidialogique de l’action, l’invasion culturelle sert les objectifs de la manipulation, qui à son tour sert les objectifs de la conquête, celle-ci servant les objectifs de la domination. La synthèse culturelle sert les objectifs de l’organisation, celle-ci servant les objectifs de la libération.

Ce travail mène à une vérité très évidente : tout comme un oppresseur, pour opprimer, a besoin d’une théorie de l’action oppressive, de la même manière, un opprimé, afin d’être libre et émancipé, a aussi besoin d’une théorie d’action.

L’opresseur élabore sa théorie d’action sans les gens, car il se tient contre eux. Les gens ne peuvent pas, tant qu’ils sont écrasés et opprimés, intériorisant l’image de l’opresseur, construire par eux-mêmes la théorie de leur action libératrice. Seulement lors de la rencontre des gens avec les leaders révolutionnaires et en communion dans leur praxis, cette théorie pourra-t-elle être construite.



Paulo Freire

1970

Sur proposition de Résistance 71 en version PDF réalisée par Jo