

La vocation de la collection [RE]DÉCOUVERTE est de rendre à nouveau disponible pour le public une grande partie des ouvrages du fonds Maspero (1959-1982) et La Découverte (depuis 1983). Grâce aux nouvelles techniques d'impression numérique, il est en effet possible aujourd'hui de donner une seconde vie à des textes classiques, dont certains sont épuisés depuis plusieurs années, et de satisfaire ainsi l'attente des lecteurs.

## [Re] découverte

Déclinée en trois séries,

- ! Documents et témoignages
- ❖ Sciences humaines et sociales
- 📖 Littérature et voyages

la collection [RE]DÉCOUVERTE reprend en fac-similé les titres originaux.

Paulo Freire

# Pédagogie des opprimés

*suivi de* Conscientisation  
et Révolution

*Traduit du portugais (brésilien)  
par Lucille et Martial Lefay*



**La Découverte**

9 bis, rue Abel-Hovelacque • Paris XIII<sup>e</sup>

2001

## 2. La conception « bancaire » de l'éducation comme instrument d'oppression. Ses présuppositions, sa critique.

Plus nous analysons les relations éducateur/élève, à tous les niveaux, dans l'école ou en dehors d'elle, plus il nous semble clair qu'elles présentent un caractère spécial et saillant : ce sont essentiellement des relations de *narration*, de *dissertation*. La narration et la dissertation supposent un sujet : le narrateur, et des objets passifs, des auditeurs : les élèves.

Il y a comme une maladie de la narration. C'est bien celle qui affecte au premier chef l'éducation : discourir, toujours discourir. La narration tend à pétrifier son contenu, à en faire quelque chose de mort, qu'il s'agisse de notions abstraites ou d'éléments de la réalité concrète.

Parler de la réalité comme d'une chose arrêtée, statique, compartimentée et prévisible, ou encore parler et dissertar sur ce qui est complètement en dehors de l'expérience existentielle des élèves, est devenu, assurément, le suprême souci de l'éducation, son désir incessant. Chez elle, l'éducateur apparaît comme un agent indiscutable, auquel est impartie la tâche d'« emplir » les élèves avec le contenu de sa narration. Ce contenu est fait de morceaux de la réalité détachés du tout dont ils proviennent et dont la vision leur rendrait une signification. La parole, dans ces dissertations, se vide de la dimension concrète qu'elle devrait avoir ou se transforme en phrases creuses, en verbiage aliéné et aliénant. Elle devient plus un bruit qu'une signification et, dès lors, il vaudrait mieux ne plus la prononcer.

C'est pour cela qu'une des caractéristiques de cette éducation discoureuse est la « sonorité » de la phrase et non sa force transformatrice. Quatre fois quatre : seize. Etat du Para, capitale : Belem. Voilà ce que l'élève fixe, mémorise, répète, sans percevoir ce que signifie réellement quatre fois quatre, ni quel est le sens véritable du mot capitale,

ni ce que représente Belem pour l'Etat du Para, et le Para pour le Brésil<sup>1</sup>.

Le discours que développe le narrateur conduit les élèves à enregistrer mécaniquement le contenu raconté. Plus encore, la narration les transforme en « bouteilles vides », en récipients que l'éducateur doit « remplir ». Plus celui-ci remplit les récipients avec ses « dépôts », meilleur éducateur il est. Plus ils se laissent docilement « remplir », meilleurs élèves ils sont.

De cette façon, l'éducation devient un acte de dépôt où les élèves sont les dépositaires et l'éducateur le déposant. Au lieu de communiquer, l'éducateur fait des « communiqués » et des « dépôts » que les élèves, simples accessoires, reçoivent patiemment, mémorisent et répètent. C'est la conception « bancaire » de l'éducation, selon laquelle la seule marge de manœuvre qui s'offre aux élèves est celle de recevoir les dépôts, de les garder et de les archiver. Liberté d'être des collectionneurs ou des archivistes. Dans le fond, cependant, ce sont les hommes eux-mêmes qui sont mis en archives, dans cette conception pour le moins ambiguë de l'éducation « bancaire ». Mis en archives parce que, rejetés en dehors de la recherche, en dehors de la praxis, les hommes ne peuvent être. L'éducateur et les élèves se mettent en archives dans la mesure où, dans cette vision déformée de l'éducation, il n'y a ni créativité, ni transformation, ni savoir... Le savoir ne s'acquiert que dans l'invention, la réinvention, dans la recherche tendue, impatiente, permanente que les hommes font dans le monde, avec le monde et avec les autres hommes. Recherche chargée aussi d'espérance.

Dans la vision « bancaire » de l'éducation, le « savoir » est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent, à ceux qu'ils jugent ignorants. Donation qui se fonde sur un des principes d'action de l'idéologie d'oppression : l'absolutisation de l'ignorance qui devient ce que nous appelons la projection de l'ignorance, selon laquelle celle-ci se rencontre toujours chez l'autre.

L'éducateur qui projette l'ignorance sur ses élèves reste sur des positions fixes, invariables. Il sera toujours celui qui sait, alors que les élèves seront toujours ceux qui ne

1. On dira que des exemples comme ceux-ci ne se produisent plus dans les écoles brésiliennes. Même si c'est vraiment le cas, le genre de discours que nous critiquons ici reste fréquent.

savent pas. La rigidité de ces attitudes nie l'éducation et la connaissance en tant que processus de recherche.

L'éducateur s'érige, face aux élèves, comme leur antinomie nécessaire. Il trouve dans l'absolutisation de l'ignorance de ses élèves la raison de son existence. Ceux-ci, aliénés, à la manière de l'esclave dans la dialectique hégélienne, perçoivent à leur tour leur ignorance comme la raison de l'existence de l'éducateur, mais ne parviennent même pas, comme le faisait l'esclave chez Hegel, à se considérer comme éducateurs de leur professeur.

Nous le verrons plus loin, la raison d'être de l'éducation libératrice est son élan initial d'unification. Une telle forme d'éducation implique le dépassement de la contradiction éducateur/élèves, de telle façon que chacun d'eux devienne simultanément éducateur et élève.

Dans la conception « bancaire » que nous critiquons ici, selon laquelle l'éducation est l'acte de déposer, de transférer, de transmettre des valeurs et des connaissances, on ne constate pas et on ne peut constater ce dépassement. Au contraire, reflet de la société d'oppression, devenue dimension de la « culture du silence », l'« éducation bancaire » entretient et favorise la contradiction.

C'est pourquoi chez elle :

— l'éducateur est celui qui éduque; les élèves, ceux qui sont éduqués;

— l'éducateur est celui qui sait; les élèves, ceux qui ne savent pas;

— l'éducateur est celui qui pense; les élèves, ceux qui sont pensés;

— l'éducateur est celui qui prononce la parole; les élèves, ceux qui l'écoutent docilement;

— l'éducateur est celui qui discipline; les élèves, ceux qui sont disciplinés;

— l'éducateur est celui qui choisit et impose ses choix; les élèves, ceux qui obéissent aux prescriptions;

— l'éducateur est celui qui agit; les élèves, ceux qui ont l'illusion d'agir, à travers l'action de l'éducateur;

— l'éducateur choisit le contenu du programme; les élèves, jamais consultés sur ce choix, s'en accommodent;

— l'éducateur identifie l'autorité du savoir avec son autorité fonctionnelle qu'il oppose de façon antagonique à la liberté des élèves; ceux-ci doivent s'adapter aux déterminations de l'éducateur;

— l'éducateur, finalement, est le sujet agissant du processus; les élèves en sont de simples objets.

Si l'éducateur est celui qui sait, si les élèves sont ceux qui ne savent rien, il revient au premier de donner, de livrer, d'apporter, de transmettre son savoir aux seconds. Et ce savoir n'est plus celui de l'« expérience vécue », mais celui de l'expérience racontée ou transmise.

Il n'est pas étonnant, alors, que dans cette vision « bancaire » de l'éducation, les hommes soient considérés comme des êtres d'adaptation, d'ajustement. Plus les élèves s'emploient à archiver les « dépôts » qui leur sont remis, moins ils développent en eux la conscience critique qui permettrait leur insertion dans le monde comme agents de transformation, comme sujets.

Plus on leur impose la passivité, plus, de façon primaire, au lieu de transformer le monde, ils tendent à s'adapter à la réalité parcellaire contenue dans les « dépôts » reçus.

Dans la mesure où cette vision « bancaire » annule le pouvoir créateur des élèves ou le réduit au minimum, en favorisant leur côté primaire au lieu de développer leur sens critique, elle sert les intérêts des oppresseurs : pour ceux-ci, l'essentiel n'est pas la découverte du monde, ni sa transformation. Leur « humanitarisme », qui n'est pas un « humanisme », consiste à préserver la situation dont ils sont les bénéficiaires et qui leur permet de perpétuer la fausse générosité dont nous avons déjà parlé au chapitre précédent. Aussi réagissent-ils, instinctivement, contre toute tentative d'éducation qui voudrait stimuler le penser authentique, qui ne se laisserait pas leurrer par des aspects partiels de la réalité, cherchant toujours les liens qui relient un point à un autre, un problème à un autre.

Ce que veulent les oppresseurs c'est transformer « la mentalité des opprimés et non la situation qui les opprime<sup>2</sup> », pour que ceux-ci, mieux adaptés à cette situation, soient mieux dominés.

Dans ce but, les oppresseurs utilisent la conception et la pratique de l'éducation « bancaire », à laquelle ils ajoutent toute une action sociale de caractère paternaliste, où les opprimés reçoivent le nom sympathique d'« assistés ». Ce sont des cas individuels, de purs « marginaux », qui font exception dans la physionomie générale de la société. « Celle-ci est bonne, organisée et juste. Les opprimés, en

2. Simone de BEAUVOIR, *La Pensée politique de la droite.*

but de l'acte cognitif d'un sujet, sert d'intermédiaire entre plusieurs sujets connaissant, l'éducateur d'un côté, les élèves de l'autre. L'éducation conscientisante pose d'emblée l'exigence d'un dépassement de la contradiction éducateur/élèves. Et seul ce dépassement rend possible la relation de dialogue indispensable à l'éveil des sujets connaissant, autour du même objet connaissable.

L'antagonisme entre les deux conceptions, l'une « bancaire » qui est au service de la domination, l'autre, conscientisante qui est au service de la libération, prend corps précisément ici. Alors que la première, nécessairement, perpétue la contradiction éducateur/élèves, la seconde réalise son dépassement.

Pour maintenir la contradiction, l'éducation « bancaire » nie le dialogue comme essence de l'éducation et se fait antialogique. Au contraire, pour réaliser le dépassement, l'éducation conscientisante, lieu de cognition, affirme la nécessité du dialogue et se fait dialogique.

PERSONNE N'ÉDUQUE AUTRUI, PERSONNE NE S'ÉDUQUE SEUL,  
LES HOMMES S'ÉDUQUENT ENSEMBLE, PAR L'INTERMÉDIAIRE  
DU MONDE

En vérité, il ne serait pas possible que l'éducation conscientisante, qui rompt avec les schémas verticaux caractéristiques de l'éducation « bancaire », se réalise comme une pratique de la liberté sans dépasser la contradiction qui existe entre l'éducateur et les élèves. De même cela lui serait impossible sans le dialogue.

C'est à travers le dialogue que s'opère le dépassement d'où résulte un élément nouveau : il n'y a plus d'éducateur de l'élève ni d'élève de l'éducateur, mais un « éducateur-élève » avec un « élève-éducateur ».

Alors, l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur. Tous deux ainsi deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble, où les « arguments d'autorité » ne sont plus valables, et où, pour pouvoir représenter fonctionnellement l'autorité, il faut être du côté des libertés et non pas contre elles.

Alors, personne n'est plus l'éducateur de quiconque, de même que personne ne s'éduque lui-même; les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. Grâce à la médiation des objets connaissables qui, dans la pratique « bancaire », sont la propriété de l'éducateur qui les décrit ou les dépose chez les élèves passifs.

Cette pratique « bancaire », qui soumet tout à la dichotomie, distingue deux moments dans l'action de l'éducateur. Le premier où, dans sa bibliothèque ou son laboratoire, il exerce un acte cognitif en face de l'objet connaissable, alors qu'il se prépare pour ses classes; le second où, devant les élèves, il raconte ou disserte à propos de l'objet sur lequel il a exercé son acte cognitif.

Le rôle qui revient aux élèves, comme nous l'avons souligné dans les pages qui précèdent, est simplement d'archiver le discours ou les « dépôts » que leur confie l'éducateur. Dans ce système établi au nom de la « préservation de la culture et de la connaissance », il n'y a en réalité ni vraie connaissance ni culture véritable.

Il ne peut y avoir de connaissance, car les élèves ne sont pas appelés à connaître mais à mettre en mémoire ce que raconte l'éducateur. Ils ne réalisent aucun acte cognitif, puisque l'objet qui devrait en être l'occasion appartient à l'éducateur et n'est pas le médiateur de la réflexion critique des deux.

Au contraire, l'éducation conscientisante ne distingue pas ces deux moments dans l'action de l'éducateur-élève. Celui-ci n'est pas d'abord un sujet connaissant, puis un sujet qui raconte ce qu'il sait. Il est toujours un sujet connaissant, à la fois quand il prépare ses cours et quand il rencontre ses élèves dans le dialogue.

L'objet connaissable cesse d'être propriété et devient une occasion de réflexion pour lui et pour ses élèves. L'éducateur conscientisant re-fait constamment son acte cognitif, à travers la capacité de connaissance des élèves. Ceux-ci, au lieu d'être de simples réceptacles de « dépôts », sont maintenant des chercheurs critiques, en dialogue avec l'éducateur, lui-même chercheur critique.

A mesure que l'éducateur présente aux élèves, comme objet de considération, les éléments, quels qu'ils soient, de l'étude à faire, il re-considère ses propres considérations antérieures en entendant celles que font les élèves.

Du fait même que cette pratique éducative crée un lieu de cognition, le rôle de l'éducateur conscientisant est