

Réussite scolaire et action dialogique selon Paulo Freire : la conscience de la propre capacité intellectuelle chez les élèves à risque de décrochage au secondaire

Marta Teixeira

Candidate au doctorat en psychopédagogie
Université Laval

Résumé

Plusieurs études (Sayssset, 2007; Hallé et Lupien, 2007; Bader, Doucet, Therriault et Lapointe, 2008; Benkirane, 2009) signalent que les élèves à risque de décrochage scolaire démontrent un sentiment d'incompétence et un manque de confiance en soi pouvant les amener à des échecs et même à l'abandon scolaire. À partir de la conception de l'être humain de Paulo Freire et des valeurs essentielles de la théorie de l'action dialogique (Freire, 1982), cet article cherche à définir la conscience de la propre capacité intellectuelle et à montrer la pertinence de son éveil chez les élèves du secondaire qui ne se sentent pas capables de réussir à l'école, et ce, afin de contribuer à leur réussite scolaire et sociale.

Mots-clés

Élèves à risque de décrochage au secondaire/Conscience de la propre capacité intellectuelle/Action dialogique/Freire

Introduction

L'éducateur brésilien Paulo Freire (1921-1997) est un des précurseurs de la pédagogie critique, courant né dans les années 1970 qui présente une vision politique et humaniste de l'éducation et qui vise l'instauration de la justice sociale par la suppression de toute forme de discrimination. À partir de l'analyse des rapports de domination dans la société et à l'école, Freire (1982) élabore la théorie de l'*action dialogique*, dans laquelle il dénonce la déshumanisation des êtres humains (oppression) et défend leur humanisation (égalité et liberté d'expression). Sa théorie et son modèle de pratique éducative visaient surtout la conscience critique des étudiantes et étudiants en tant que sujets de leur propre histoire.

En parlant de l'importance universelle de l'œuvre de Freire, Viegas Fernandes (1998) affirme que la production théorique et la pratique éducative de Freire ont un impact considérable sur le plan mondial.

Sa perspective constructiviste, visant le développement et socio-culturellement contextualisée, est une synthèse originale élaborée à

partir des contributions de la Psychologie, de la Sociologie, de la Théorie Curriculaire, de la Philosophie Marxiste et de l'Humanisme Chrétien [...] cette perspective contribue, non seulement à la démocratisation de la réussite éducative et à la justice sociale, mais aussi au développement d'un nouveau paradigme scientifique postmoderne. L'efficacité des propositions éducationnelles de Paulo Freire est confirmée aussi bien en éducation d'adultes que dans le cadre de l'éducation formelle (Viegas Fernandes, 1998, p. 31).

Selon Giroux (1988), la théorie de Freire est pertinente pour traiter la question de l'éducation, non seulement dans les pays latino-américains et africains, mais aussi en Amérique du Nord¹ : « Paulo Freire's work continues to represent a theoretically refreshing and politically viable alternative to the current² impasse in educational theory and practice in North America » (Giroux, 1988, p. 108). Cet auteur emploie les termes « radical educational theory and practice », « radical pedagogy », « radical social project » et « radical social theory » à l'égard de la théorie de Freire. Ce qui est radical, chez Freire, c'est qu'il appelle à un changement révolutionnaire dans les relations entre les êtres humains à l'école et dans toutes les relations sociales, mettant fin à l'oppression par la valorisation de tous les êtres humains en tant qu'intellectuels : « Freire redefines the category of intellectual and argues that all men and women are intellectuals » (Giroux, 1998, p. 118). En effet, à partir d'un travail de démystification, Freire renforce le principe d'égalité entre les êtres humains par rapport à leur capacité d'apprentissage et d'amplification de leur conscience.

Dans sa pratique éducative auprès des adultes en processus d'alphabétisation au Brésil et dans d'autres pays, Freire réalise qu'en se disqualifiant en tant qu'intellectuels, les étudiantes et étudiants en arrivent à ne plus croire qu'ils peuvent apprendre et réussir à l'école. Ils ne se voient pas aptes à exprimer leurs pensées et leurs préoccupations en classe. Ce phénomène les rend plus effacés et passifs, avec comme résultat une confiance en soi très affectée. Freire voit alors le besoin d'une certaine correction de cette vision déformée de soi-même, correction qu'il propose par l'action dialogique entre enseignante/enseignant et apprenantes/apprenants.

Mis à part les grandes différences de contexte, cette dévalorisation intellectuelle apparaît chez des jeunes québécois en difficultés scolaires et à risque de décrochage au secondaire. En effet, plusieurs études (Sayssset, 2007; Hallé et Lupien, 2007; Bader, Doucet, Therriault et Lapointe, 2008; Benkirane, 2009) signalent que ces élèves démontrent un sentiment d'incompétence et un manque de confiance en soi pouvant les amener à des échecs et même à l'abandon scolaire. À ce titre, cet article fait l'hypothèse, à la suite de Freire, qu'un changement de perception des jeunes à l'égard de leurs propres capacités intellectuelles constituerait un atout important pour faciliter leur réussite jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

¹ Paulo Freire a donné une conférence à New York, en 1967, sur son ouvrage *la Pédagogie des opprimés*, et a enseigné à l'Université de Harvard en 1969.

² Si les enjeux contemporains peuvent se distinguer de ceux des années 1988, les travaux de Freire continuent toujours d'avoir un écho dans le monde scientifique de nos jours. Voir par exemple, Lenoir (2007) et Guillemette (2010).

À partir de la conception de l'être humain de Freire et des valeurs essentielles de la théorie de l'action dialogique (Freire, 1982), cet article cherche à définir la *conscience de la propre capacité intellectuelle* et à montrer la pertinence de son éveil chez les élèves qui ne se sentent pas capables de réussir à l'école, afin de contribuer à leur réussite scolaire et sociale. La première partie de cet article³ pose donc la problématique du faible sentiment de capacité de réussite chez les élèves à risque de décrochage scolaire au Québec. La deuxième partie présente la conception de l'être humain chez Freire (1982, 2009), à travers la vocation du *plus-être*, la démystification du savoir, la théorie de l'action dialogique et les valeurs essentielles à sa mise en place. À partir de ces éléments, je propose, dans la troisième partie, une définition de la *conscience de la propre capacité intellectuelle* et de son éveil chez les élèves à risque de décrochage comme contribution à leur réussite scolaire et sociale. Les considérations finales reprennent les principaux éléments traités dans les trois parties, en suggérant quelques pistes aux enseignantes et enseignants qui envisagent l'éveil de la *conscience de la propre capacité intellectuelle* de leurs élèves.

Le cercle vicieux des élèves à risque de décrochage scolaire

Le décrochage scolaire chez les jeunes au secondaire est particulièrement préoccupant au Québec. À partir des données présentées par l'économiste Fortin dans la presse, le professeur et chercheur Royer souligne dans son dernier livre qu'« au Québec, en 2007, 26 % des filles et 35 % des garçons ont quitté l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires » (Royer, 2010, p. 22). En outre, des données de l'enquête auprès des jeunes en transition (EJET) montrent que 8 % des jeunes à l'âge de 17 ans ont déjà vécu un épisode de décrochage scolaire et 26 % sont en situation de retard scolaire (Saysset, 2007).

Un des faits saillants de l'étude comparative de Saysset (2007) est justement que le profil des jeunes décrocheurs et celui des jeunes en retard scolaire (doubleurs) se différencient relativement peu; les élèves doubleurs seraient en général plus susceptibles d'abandonner l'école. Les décrocheurs et doubleurs ont une perception plus négative d'eux-mêmes à l'âge de 15 ans que leurs collègues du même âge ayant un parcours scolaire sans embûches. Ils se sentent moins capables de réussir, leurs aspirations scolaires sont moins élevées, ils envisagent moins de poursuivre des études postsecondaires et ils sont plus pessimistes par rapport aux perspectives d'emploi (Saysset, 2007).

D'autres études confirment ces caractéristiques chez les élèves à risque de décrochage scolaire. Par exemple, le rapport de recherche de Bader et ses collaborateurs (2008) fait ressortir que les élèves ayant redoublé sous-estiment leurs compétences scolaires et vivent une diminution d'estime de soi se répercutant négativement sur leurs résultats scolaires. Le rapport conclut qu'il y a un lien entre le faible sentiment de compétence et le décrochage scolaire.

³ Ce texte présente une partie du cadre théorique de l'étude/intervention « L'influence de l'explicitation verbale du dessin symbolique sur la conscience d'élèves à risque de décrochage au secondaire », thèse de doctorat en cours dirigée par la professeure Barbara Bader.

Le sentiment d'inefficacité personnelle, la faible estime de soi et le manque de confiance en soi éprouvés par ces élèves les mènent à avoir de mauvaises notes à l'école, ce qui les conduit, par conséquent, à accumuler du retard scolaire. Tout cela les décourage beaucoup, contribue généralement à les faire douter de leurs capacités intellectuelles, peut les empêcher de réussir à l'école, et plus tard, de s'adapter au marché du travail et à la vie sociale.

Ce que ces données semblent nous révéler sur le sentiment de capacité de réussite vécu par les élèves à risque de décrochage est, à cet effet, un cercle vicieux : échecs, sentiment d'incompétence, faible estime soi, manque de confiance en soi, d'autres échecs. Ce cercle vicieux correspond d'ailleurs à ce qu'étudient Branden (1995), James (1998) et André (2006) par rapport à la *confiance en soi* et au *sentiment de compétence* (également nommé *sentiment de capacité*). À l'inverse, un cercle vertueux serait possible : les réussites mèneraient à un sentiment de capacité et ce type de sentiment mènerait à une bonne estime de soi ainsi qu'à la confiance en soi; celle-ci mènerait à la fierté de soi qui produirait par la suite d'autres réussites. En somme, le sentiment de capacité est un élément très important pour la motivation et la réussite des élèves.

Un autre concept très important afin de mieux comprendre le sentiment de capacité de réussite est le *sentiment d'efficacité personnelle*⁴ développé par Bandura (2003). Selon cet auteur, « les individus guident leur existence en se basant sur la croyance en leur efficacité personnelle » (Bandura, 2003, p. 12). Il affirme que le fait de vivre des réussites est l'un des facteurs les plus importants pour bâtir la croyance d'efficacité personnelle. Il précise cependant que les réussites ne sont pas suffisantes si la personne ne les attribue pas à ses propres capacités, mais les relie plutôt à d'autres facteurs (par exemple, en disant que la réussite a été possible seulement parce que les circonstances lui étaient favorables).

Bandura est une référence en ce qui concerne le *sentiment d'efficacité*. On peut dire que les aspects qu'il soulève, tel le fait de se sentir ou de se croire capable, le fait de vivre des réussites et le fait de se les attribuer à soi-même, laissent entrevoir d'excellentes pistes pour mieux comprendre des facteurs clés du *sentiment d'efficacité personnelle*. Néanmoins, du point de vue de la pédagogie critique, je cherche à l'enrichir en ajoutant des réflexions sur l'aspect philosophique et politique du sentiment de capacité de réussite et ses retombées sur l'individu en proposant la formulation d'un concept que j'appelle la *conscience de la propre capacité intellectuelle*. Ce concept est inspiré de la conception de l'être humain chez Freire, de sa pratique éducative et de la théorie de l'action dialogique (Freire, 1982, 2009), lesquelles sont présentées dans la prochaine partie.

La conception de l'être humain chez Freire

L'objectif de cette section est de présenter la conception de l'être humain chez Freire à partir des dimensions importantes de son œuvre pour arriver à définir la conscience de la propre capacité intellectuelle.

⁴ Bandura emploie aussi le terme *beliefs in efficacy* et que Lecomte traduit par *croyances d'efficacité personnelle*. Voir « Note du traducteur » ainsi que Bandura, 2003, p. 12.

Tout d'abord, la conception de l'être humain chez Freire est ancrée dans le principe d'égalité de droits sans discrimination de race, de genre, de classe ou de quelle qu'autre nature⁵. Dans l'optique de Freire (1982, 2009), un aspect important de cette égalité se traduit par le fait de voir tous les êtres humains en tant qu'intellectuels : toutes et tous sont capables d'apprendre à partir de leur propre contexte de vie. Ces contextes sont d'abord historiques, et il est indispensable de respecter et de valoriser l'histoire des individus parce que c'est là où leurs savoirs prennent leur sens. C'est également là où se situent les points de repère de leur vision du monde, d'eux-mêmes et des autres. Respecter et valoriser leur histoire signifie avant tout les écouter, car toutes et tous ont le droit de s'exprimer et d'être entendus.

La vocation du plus-être

En accord avec le principe d'égalité, lié au droit de parole, la *vocation* de *plus-être* implique, d'après Freire (1982, 2009), que tout être humain est appelé à devenir sujet et non objet⁶. En effet, l'être humain cherche à être reconnu dans la société par sa singularité. Celle-ci fonde la capacité créatrice de tout être humain. Cette conception de l'être humain, en tant que sujet créatif, signifie notamment que sa vocation n'est pas de s'accommoder à la réalité telle qu'elle est, sans aucun pouvoir de changement.

Pour Freire (2005), la vocation de l'être humain en tant que sujet, le *plus-être*, ne peut se réaliser que dans la mesure où il réfléchit sur ses propres conditions spatio-temporelles, sur sa propre relation avec la réalité, avec le monde autour de lui-même et avec les autres êtres humains. C'est dans ces relations que l'être humain exerce son intelligence et sa liberté. Selon Olinda (2005), la vocation de *plus-être* chez Freire signifie que l'être humain est un être en constante recherche, il se lance dans l'aventure de la connaissance pour être plus. Il est ainsi capable de surmonter les barrières et les difficultés.

Ceci étant dit, Freire met en place un projet libérateur, dans lequel la réalité n'est pas une fatalité et n'est pas immuable, mais est plutôt le résultat de ce qui est propre à l'être humain : son action transformatrice par son intellect et par sa conscience. Dans la nature, seul l'être humain peut prendre une distance par rapport à sa réalité en l'objectivant pour agir consciemment sur elle, c'est-à-dire que seul l'être humain est capable de cette action et réflexion sur le monde en tant que *praxis* humaine (Freire, 2005).

La vocation de *plus-être* veut également dire épanouissement, au sens de continuer à se développer intellectuellement, émotionnellement et spirituellement, à partir des relations dialogiques avec d'autres êtres humains. Dans ces relations, il s'agit d'apprendre, de se voir capable d'apprendre davantage et, en même temps, de se voir capable d'enseigner, de partager ses connaissances et ses expériences. En outre, ces échanges dans le contexte scolaire peuvent être guidés afin de contribuer à l'élargissement de la conscience que les

⁵ En effet, Freire a d'abord suivi des études en droit. Ensuite, il a écrit sa thèse en philosophie et en histoire de l'éducation et a opté pour une carrière en éducation.

⁶ L'objet est celui qui reste dans le silence au lieu d'exercer son droit de parole, celui qui est opprimé et dépendant, mis à l'écart de la société par un manque de reconnaissance au lieu d'être considéré actif dans ses choix et capable intellectuellement (Freire, 1982, 2005).

apprenantes et apprenants développent de leur propre histoire et de leurs propres capacités intellectuelles.

Enfin, cette manière de concevoir les êtres humains met l'accent sur leur inachèvement. Des êtres inachevés sont en constant apprentissage, d'où l'importance de valoriser l'échange par le dialogue des uns avec les autres. L'intention claire derrière l'idée d'inachèvement est celle de comprendre qu'il n'existe pas d'ignorance absolue ni de savoir absolu. Ce qui nous amène au point suivant, qui porte sur la chute d'un mythe, source d'un type d'inégalité, à savoir que seuls certains êtres humains seraient des intellectuels.

La démystification

Pour aborder ce sujet, il me semble pertinent de présenter d'abord, au moins brièvement, le type de travail développé par Freire en tant qu'éducateur engagé dès les années 1960. Freire a développé un modèle de pratique éducative dans lequel il a réalisé un travail de *conscientisation*⁷ auprès d'adultes en processus d'alphabétisation, d'abord au Brésil et ensuite dans d'autres pays. Ce qui a attiré l'attention de Freire est que les individus en processus d'alphabétisation démontraient généralement un sentiment d'infériorité basé sur leur manque de connaissances scolaires (Teixeira, 2008). Ces derniers se sentaient incapables d'apprendre les contenus scolaires, et se sentaient intimidés par les enseignants.

Afin de traiter la question de la perception de soi en tant que sujets intellectuels, Freire a remis en question le mythe voulant que seulement quelques êtres humains, une élite, seraient vraiment des « intellectuels⁸ ». Freire propose donc la chute du mythe de l'*absolutisation* de l'ignorance, chute qui renvoie, en effet, à un changement de la perception de soi en tant qu'être intellectuel. Il s'agit d'éveiller la conscience du sujet sur ses propres connaissances et sur leur pertinence par le sujet. Voyons la description d'un épisode qui illustre l'expérience de Freire avec ses apprenants.

Dans les discussions provoquées par Freire dans une rencontre avec des campagnards en processus d'alphabétisation au Chili, il réalise qu'ils se sentent intimidés et ignorants en présence de l'enseignant. Freire leur propose alors un jeu de savoirs en divisant le tableau en deux colonnes. Dans une colonne, il inscrirait ses points marqués lorsque le groupe ne sait pas répondre à ses questions et, dans l'autre colonne, Freire inscrirait les points du groupe lorsqu'il ne sait pas répondre à leurs questions.

Une première question est posée au groupe par Freire : - que signifie la maïeutique

⁷ Ce concept a été créé par un groupe de professeures et professeurs de l'Institut supérieur d'études brésiliennes au milieu des années 1960. Pour Freire (2005), c'est le dépassement de l'appréhension spontanée de la réalité avec une position critique qui peut être considérée comme étant de la conscientisation.

⁸ Selon Freire (1982), une personne intellectuelle n'est pas seulement celle qui a fréquenté l'école et qui a été soumise à une logique académique de penser puisque, pour cet auteur, les connaissances faisant partie de la vie de chaque jour dans le contexte où vit la personne sont des savoirs à respecter et à valoriser en tant que culture.

socratique? Tout le monde rit et Freire marque son premier point. Alors, c'est au groupe de lui poser une question. Après quelques chuchotements, un des campagnards lance la question : - qu'est-ce qu'une courbe de niveau? Freire ne sait pas répondre et le groupe marque un premier point. Ensuite, Freire leur pose une deuxième question : - quelle est l'importance de Hegel dans la pensée de Marx? Deux points à un. Question du groupe : - à quoi sert l'épandage de chaux? Deux à deux. Questions de Freire : - qu'est-ce qu'un verbe intransitif? Trois à deux. Question du groupe : - quel est le rapport entre une courbe de niveau et l'érosion? Trois à trois. Question de Freire : - que signifie l'épistémologie? Quatre à trois. Question du groupe : - qu'est-ce que le fumage vert? Quatre à quatre. Et ainsi de suite jusqu'à ce que le pointage soit de dix à dix. Après le jeu, Freire dit au groupe : « on a fait un jeu de savoirs, et on a égalé dix à dix. Réfléchissez-y »⁹ (Freire, 2009, p. 49).

À partir de ce type d'expérience de réussite, l'apprenante et l'apprenant se reconnaissent capables de connaître certains objets et, en se découvrant capables de connaître, ils en viennent à assumer le rôle de *sujets connaissants* et non simplement de réceptacles du discours de l'enseignante et l'enseignant, comme dans l'*éducation bancaire*¹⁰ dénoncée par Freire (1982, 2009). C'est ainsi qu'en respectant le monde des apprenants et en valorisant leurs savoirs, on favorise un changement de leur perception sur eux-mêmes en tant qu'êtres intellectuels.

Le but du jeu de savoirs inventé par Freire est donc cette démystification dont il parle, qui signifie en fait la chute du mythe du savoir absolu et de l'ignorance absolue. Ainsi, celle et celui qui se trouvent dans la situation d'enseignants apprennent eux aussi. De même, celle et celui qui se trouvent dans la situation d'apprenants enseignent. (Freire, 2009). Bref, tous sont porteurs d'ignorance et de savoirs, mais pas les mêmes. Cependant, cet échange n'est possible, selon Freire, que par l'action dialogique.

La théorie de l'action dialogique

On a vu jusqu'ici que, d'après Freire, toute pratique éducative qui prône l'égalité de tous les êtres humains, en tant que sujets capables intellectuellement, implique le respect et la valorisation des connaissances acquises par eux à partir de leurs expériences vécues. D'après l'auteur, de telles pratiques sont favorisées par un dialogue d'égal à égal.

Néanmoins, il y a, selon Freire (2009), une clarification à faire sur cet aspect de la relation « d'égal à égal ». Pour les enseignantes et enseignants occupant un poste professionnel d'enseignement, le dialogue permet de marquer la démocratie dans leur relation auprès des apprenantes et apprenants. Pour l'auteur, le dialogue ne les met pas au même niveau ni ne réduit les uns aux autres, mais le dialogue est plein de sens justement parce que les sujets conservent leur identité et, en la défendant, ils apprennent les uns avec les autres. Cette façon de concevoir le dialogue permet donc un rapport entre êtres humains basé sur la compréhension de l'histoire et du raisonnement de l'autre de même que sur l'opportunité de se mettre à la place de l'autre. Pour ces raisons, ce type de

⁹ Traduction libre.

¹⁰ L'éducation bancaire est une conception de l'éducation où l'enseignant serait le seul détenteur de savoir et le « déposerait » dans la tête des élèves.

dialogue est considéré égalitaire. Selon Freire, un dialogue d'égal à égal signifie que « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1982, p. 62).

À partir de l'action dialogique, Freire propose d'éveiller la conscience des individus sur les points suivants : 1) dans l'existence de deux mondes, celui de la nature et celui de la culture, l'être humain joue un rôle de sujet actif dans et avec sa réalité; 2) tout être humain est créateur de culture et celle-ci est le résultat d'une acquisition systématique de l'expérience humaine; 3) le manque de connaissance est relatif et le savoir et l'ignorance absolus n'existent pas.

Dans l'action dialogique, le rôle actif de tout être humain est représenté, par exemple, par la curiosité. Tout être humain possède le droit de parole, et le droit de poser des questions en fait évidemment partie. Freire conçoit la curiosité des apprenantes et apprenants comme un élément important de leur motivation. Ainsi, l'action dialogique est ouverte et curieuse, s'opposant par là à la passivité par rapport aux discours en tant qu'« espèces de réponses à des questions qui n'ont pas été posées » (Freire, 2007b, p. 83). En effet, les vrais questionnements des élèves sont une porte d'entrée très motivante pour les mettre au courant des savoirs scientifiques accumulés jusqu'à présent et pour développer leur pensée critique. Et parce qu'une curiosité peut inciter à d'autres curiosités, Freire parle du besoin de promouvoir une certaine évolution de la *curiosité spontanée* vers la *curiosité épistémologique*. Cette évolution serait atteinte avec l'acquisition de la capacité de questionner, de prendre distance de l'objet pour l'observer et de la rigueur méthodique, qui conduisent à une plus grande exactitude des données trouvées (Freire, 2007b).

Bref, l'action dialogique implique la conception de l'être humain vue précédemment à partir de la vocation du *plus-être* (principe de l'inachèvement) et de la démystification du savoir (toutes et tous sont intellectuels). Toutefois, elle dépend de quelques valeurs pour pouvoir être mise en place.

Les valeurs essentielles de l'action dialogique

D'après l'approche de Freire, quelques valeurs essentielles, visant le respect mutuel et le rapport d'égalité entre les êtres humains, sont nécessaires pour établir l'action dialogique. Ce sont, en effet, des conditions pour que le dialogue soit possible. Dans sa perspective, il faut d'abord aimer le monde, aimer la vie et aimer les êtres humains, dans le sens de les valoriser : « il n'y a pas de dialogue, cependant, sans un amour profond pour le monde et pour les hommes. Il n'est pas possible de dire le monde, réalisant ainsi un acte de création et de récréation, sans se fonder sur l'amour » (Freire, 1982, p. 73).

Une autre valeur importante dans l'approche de Freire est l'humilité. Celle et celui qui sont humbles refusent de voir l'ignorance toujours chez l'autre car, dans le propos de Freire, tout être humain est conçu comme un être inachevé et en constant apprentissage. Le dialogue est, en effet, une rencontre dans laquelle on apprend à agir ensemble. Freire pose alors la question suivante : « comment puis-je dialoguer si je refuse la contribution des autres, si je ne la reconnais jamais et si je la trouve même offensante? [...] L'autosuffisance est incompatible avec le dialogue » (Freire, 1982, p. 74).

Une autre valeur et condition pour établir l'action dialogique est la confiance dans les êtres humains : « une foi dans leur pouvoir de construire et de reconstruire, de créer et de recréer [...] Ce n'est pas cependant une foi naïve » (Freire, 1982, p. 75). Selon Freire, même si les êtres humains se retrouvent dans un état d'aliénation et privés du pouvoir de transformer leur réalité, ils sont toujours enclins à exercer ce pouvoir qui tend à renaître en eux. Cette tendance est la vocation au *plus-être* et celle-ci n'est pas le privilège de quelques-uns, mais elle existe chez tous les êtres humains.

Freire ajoute encore deux éléments très importants pour établir ce type de dialogue. L'espoir avec lequel on refuse le silence et la fuite, puisque l'espoir nous pousse à faire quelque chose au lieu de nous croiser les bras. Or, l'espoir vise un meilleur avenir. L'autre élément concerne une manière critique de penser la temporalité, dans le sens de ne pas accepter le présent comme stable et immuable. Le présent n'est pas uniquement acceptation et conformisme, au contraire, il est susceptible de transformation et d'évolution.

Bref, les principales valeurs de l'action dialogique se résument ainsi : « en se fondant sur l'amour, l'humilité et la foi dans les hommes¹¹, le dialogue devient une relation horizontale où la conscience d'un pôle à l'égard de l'autre s'établit naturellement » (Freire, 1982, p. 75). Ces valeurs (en tant que conditions) sont au service de la valorisation et de l'estime de l'être humain en tant qu'être social, historique et intellectuel.

La conscience de la propre capacité intellectuelle

Le concept de *conscience de la propre capacité intellectuelle* que je développe dans le présent texte est directement lié à cette valorisation de tous les êtres humains en tant que sujets intellectuels. Les précisions sur la conception de l'être humain chez Freire, à partir des principes de la vocation du *plus-être*, de la démystification du savoir et de l'action dialogique, permettent, en effet, de distinguer la *conscience de la propre capacité intellectuelle* des termes *sentiment de compétence* et *sentiment d'efficacité* employés par les auteurs cités précédemment.

En premier lieu, bien que le sentiment d'efficacité soit basé sur des réussites et leur attribution à soi, comme le dit bien Bandura (2003), se *sentir* capable ou se *croire* efficace peut changer selon les circonstances, par opposition à se *savoir* ou être *conscient* de sa nature humaine et intellectuelle. En effet, en ajoutant à ce concept le rapport d'égalité entre les êtres humains (Freire, 2007a) et le fait de se savoir impliqué dans un processus d'inachèvement égal à tous, on devient conscient que toutes et tous ont des capacités d'apprentissage, et ce, sur une base continue. En d'autres mots, on renforce le fait que chaque être humain est historique et inachevé et qu'il est placé parmi d'autres êtres historiques et inachevés. La conscience de cette égalité de capacité est légitimée par

¹¹ À partir des critiques sur l'emploi du genre masculin dans son ouvrage *Pedagogia do oprimido*, publié en anglais en 1970 (*Pedagogy of the oppressed*), Freire reconnaît que le terme « hommes » n'inclut pas les femmes et utilise désormais les deux genres.

l'action dialogique et ses principes et valeurs de respect mutuel - manière critique de penser la temporalité, espoir d'un meilleur avenir, valorisation de l'autre, humilité et confiance (Freire, 2007a). En outre, l'action dialogique légitime la conscience de cet aspect d'égalité par sa prémisse que l'être humain est un sujet actif et dont le rapport de dialogue avec les autres est un produit de sa culture.

En deuxième lieu, par rapport aux termes *compétence*, *capacité* et *efficacité*, je choisis plutôt le terme *capacité* parce que je le vois moins lié à l'aspect de la performance et de la compétition. Être capable au sens d'*être apte à* ou de posséder les qualités pour se développer intellectuellement.

En troisième lieu, il y a également l'ajout de l'adjectif *intellectuel* visant simplement à préciser que, pour la problématique scolaire présentée dans cet article, il s'agit d'un processus cognitif faisant référence à la capacité de penser, d'analyser sa réalité, de réfléchir, de questionner, d'inventer, de comprendre, d'apprendre, d'échanger et en même temps d'enseigner. Il faut dire également que je choisis de considérer le concept d'*intelligence* développé par Piaget (1967), puisqu'il coïncide avec l'approche socioconstructiviste de Freire (Becker, 1997; Viegas Fernandes, 1998). En effet, selon Piaget, « l'*intelligence* consiste en une construction continue des structures »¹². Pour cet auteur, l'*intelligence* aurait deux fonctions essentielles : comprendre et inventer; mais pour comprendre, il faudrait inventer, au sens de construire ou reconstruire (Piaget, 1967).

La *conscience de la propre capacité intellectuelle* est alors définie ici comme le fait de se savoir égal à l'autre, ni inférieur ni supérieur, en termes de capacité pour se développer cognitivement de manière continue. Son éveil chez les élèves à risque de décrochage scolaire peut s'avérer une grande contribution à leur réussite scolaire et sociale. Lorsque des élèves qui ne se sentent pas capables de réussir à l'école sont respectés et valorisés par rapport à leurs connaissances issues de leurs expériences, ils se rendent compte de leur vocation de *plus-être*, de leur droit à la curiosité et à la parole, de l'importance des échanges qu'ils peuvent mettre en place et, finalement, de leur capacité d'enseigner en tant qu'êtres intellectuels. Un tel processus favoriserait alors une perception positive d'eux-mêmes et de leurs propres capacités cognitives. Cette prise de conscience contribuerait ainsi au passage du cercle vicieux du manque de confiance en soi et des échecs vers le cercle vertueux de la confiance en soi et des réussites.

Comme dans le contexte de la salle de classe, c'est l'enseignante et l'enseignant qui ont la responsabilité d'orienter les cours et le groupe, il leur revient donc de rendre possible cet éveil chez les élèves qui ne se sentent pas capables de réussir.

Considérations finales : quelques pistes aux enseignantes et enseignants

Dans les pages précédentes, j'ai cherché à définir la *conscience de la propre capacité*

¹² Transcription d'extraits audio des conférences données par Piaget à New York en 1967. Pour en savoir plus, voir les conférences II et III disponibles en ligne à l'adresse : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/biographie/index_audio_newyork1967.php

intellectuelle à partir de l'approche de Freire, définition qui se résume au fait de se savoir égal à l'autre en termes de capacité de développement cognitif continu. J'ai fait également l'hypothèse que son éveil pourrait contribuer à la réussite des élèves qui ne se sentent pas capables de réussir à l'école. En conclusion, je propose quelques pistes destinées aux enseignantes et aux enseignants qui veulent éveiller la *conscience de la propre capacité intellectuelle* des élèves aux prises avec un faible sentiment de capacité de réussite.

Premièrement, comme la démystification dont parle Freire est essentielle à l'éveil de la conscience de l'élève en tant que sujet intellectuel, il est important que sa mise en place soit claire dans la pratique éducative. Or, il semblerait que les années passées à acquérir des connaissances académiques et professionnelles de même que les années d'expérience de vie peuvent expliquer le fait que certaines enseignantes et certains enseignants se considèrent « plus intellectuels » que leurs étudiants. C'est pour cette raison que les enseignants devraient être vigilants par rapport à un tel constat. Celui-ci s'éloigne en effet du respect de la conscience que toutes et tous sont intellectuels au sens d'être capables d'évoluer, et s'éloigne également des valeurs éthiques de la pratique éducative apportées par Freire, surtout celle de l'humilité découlant de se savoir inachevé. La « démystification » chez les élèves dépendrait d'abord de la « démystification » chez l'enseignante et l'enseignant.

Or, il existe, en effet, plusieurs connaissances chez les élèves dont les enseignantes et les enseignants peuvent bénéficier et qui sont, en réalité, des clés pour les motiver et les faire apprendre davantage. On peut citer comme exemple, les connaissances liées à leur manière personnelle de mémoriser les contenus qu'ils utilisent couramment, parfois sans même s'en rendre compte, mais qui peuvent être optimisées en les leur faisant expliciter. Même s'il existe certaines études sur la mémoire (Piaget, 1967; Inhelder, 1970) qui nous éclairent à ce sujet, chaque individu utilise des stratégies d'étude et de mémorisation qui lui sont propres. De même, la façon de raisonner change d'un individu à l'autre, et si l'enseignante et l'enseignant étudient les approches de leurs élèves, surtout ceux qui sont découragés ou en difficultés d'apprentissage, ils comprendront mieux sur quoi il est plus profitable d'investir leur temps en classe. Cela étant dit, il est important également de souligner aux élèves que, lorsqu'ils explicitent ce type d'information, l'enseignante et l'enseignant apprennent avec eux.

Bref, à partir de l'approche de Freire, l'enseignante et l'enseignant qui valorisent les connaissances acquises ainsi que le potentiel intellectuel des apprenantes et des apprenants pourraient les aider à mieux progresser à l'école. En appliquant les valeurs essentielles de l'action dialogique, soit le respect pour les êtres humains et la valorisation de leur culture, la confiance en eux, l'humilité de se savoir inachevé, ainsi qu'en ayant de l'espoir et une conscience critique par rapport à la temporalité, il est possible de faire tomber le mythe de l'*absolutisation* du savoir et de l'ignorance, et ainsi entrer en dialogue d'égal à égal avec l'élève favorisant la confiance en soi et, donc, la réussite.

Deuxièmement, pour favoriser l'éveil de la conscience de sa propre capacité intellectuelle chez les élèves qui ne se sentent pas capables de réussir à l'école, l'encouragement verbal

accompagné de la mise en place de situations de réussite est très important. Il faut pourtant faire attention aux encouragements individuels en public, puisque de telles pratiques sont généralement perçues comme des pratiques inégalitaires parmi les élèves. Donc, les encouragements à tous en public seraient à privilégier, ainsi que l'encouragement individuel en particulier.

En ce qui concerne les situations de réussite, il ne faudrait pas les prendre en tant que des jeux de compétition. Comme nous l'avons vu précédemment dans cet article, dans le jeu de savoirs de Freire, la réussite était égalitaire, dix à dix, prouvant que tous sont porteurs de savoirs, mais pas les mêmes. Dans ce sens, les réseaux d'échange et le tutorat entre les élèves seraient des situations de réussite à considérer. En effet, un élève qui éprouverait des difficultés en français et qui comprendrait mieux les mathématiques pourrait les enseigner à son collègue. À l'inverse, celle ou celui qui aurait des difficultés en mathématiques et qui comprend mieux le français pourrait aider l'autre élève. Et ainsi de suite pour toutes les matières. Enseigner à son collègue met l'accent sur un système de partage. Celui-ci ne remplace absolument pas la tâche de l'enseignante et l'enseignant. Le but serait plutôt de donner l'opportunité aux élèves de vivre l'expérience d'une réelle coopération. La réussite se voit alors dans les deux sens. D'un côté, arriver à enseigner ce que l'on sait devient une situation de réussite, de la même façon que d'arriver à comprendre ce que l'on ne comprenait pas. De plus, il est important de voir à bien expliciter ces réussites de façon à ce que les élèves en prennent réellement conscience. Bref, employer un système de réseaux d'échange au lieu de la compétition entre les élèves vise à faire comprendre que toutes et tous sont capables d'obtenir de bons résultats.

Troisièmement, les enseignantes et les enseignants qui veulent travailler à l'éveil de la conscience de la propre capacité intellectuelle avec leurs élèves devraient essayer de découvrir quels sont les doutes des élèves et chercher à valoriser leurs questions. Si les questions et curiosités que les élèves manifestent peuvent paraître loin des contenus du programme, cela dépend plutôt des liens que l'on est capable de trouver entre les idées. Les questions de type « pourquoi » sont généralement très intéressantes et amènent à d'autres savoirs et curiosités. Dans la mesure du possible, tout contenu devrait partir des savoirs et des curiosités qui émanent des élèves afin qu'ils puissent voir que les connaissances scientifiques ne sont pas déconnectées de leurs intérêts et de la vie réelle.

Quatrièmement, et je vais m'attarder un peu plus sur cette question, le type d'évaluation peut jouer considérablement sur l'éveil de la conscience qu'ont les élèves de leur propre capacité intellectuelle, surtout de ceux et celles qui se trouvent en difficultés d'apprentissage et en retard scolaire. Lorsqu'une apprenante et un apprenant présentent un historique de basses notes et d'échecs, l'avenir scolaire peut leur paraître un défi insurmontable. Lors des examens, la peur des exigences de performance scolaire et la crainte de ne pas réussir peuvent s'accroître et causer une pression intérieure allant parfois même jusqu'à la souffrance.

À l'égard des évaluations, spécifiquement la mesure par les notes attribuées par l'enseignante et l'enseignant, parfois de manière arbitraire (Merle, 2006), celles-ci

tendent à contribuer à faire douter les apprenantes et les apprenants de leurs propres capacités intellectuelles. De plus, certaines écoles utilisent ces évaluations pour classer les élèves dans les catégories des faibles et des forts. De telles pratiques ne font que renforcer chez les élèves une perception négative d'eux-mêmes (Amen, 2000).

En principe, la notion d'évaluation peut paraître évidente et correspond à la fonction d'évaluer « combien » ou « dans quelle mesure » les élèves ont appris les contenus prévus aux programmes d'enseignement. Il s'agit toutefois d'un sujet nettement plus complexe. Donc, au lieu de traiter de tous les types d'évaluation, je parlerai du type d'évaluation qui me semble le plus contribuer à l'éveil de la conscience de la propre capacité intellectuelle, soit l'évaluation formative. Celle-ci vise « à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif plutôt qu'un jugement dernier où il n'est plus temps d'apprendre » (Perrenoud, 2001, p. 25). Un exemple serait l'évaluation individuelle avec consultation des livres et des notes de l'apprenant. Ce type d'évaluation correspondrait à une opportunité d'apprendre davantage. Le temps consacré à ce type d'évaluation ne devrait pas être abrégé. Au contraire, les élèves gagneraient sur le plan de leurs apprentissages en y consacrant tout le temps nécessaire. En accord avec les valeurs explicitées par Freire, soit la confiance et la liberté, la surveillance traditionnelle pourrait être remplacée par la confiance qu'on donnerait aux élèves. Dans le cas de l'absence de l'enseignante ou de l'enseignant au moment de l'examen, toutes les règles seraient bien précisées d'avance avec le groupe. Le petit papier que les élèves préparent généralement chez eux pour copier lors des examens pourrait devenir une activité à encourager, puisqu'il s'agit en effet d'un travail créatif et en même temps assez difficile, celui de sélectionner et de synthétiser sur un bout de papier les idées les plus importantes de la matière étudiée. Toujours dans l'approche dialogique de Freire, le temps consacré à la correction des examens pourrait être planifié de telle façon que les élèves en profitent au maximum. Ceci étant dit, dans la mesure du possible, il pourrait être intéressant de faire une correction sur place, individuellement ou en groupe, de façon à partager les différentes possibilités de réponses, tout en diffusant les critères d'évaluation et d'attribution des notes.

Ces quelques pistes sont des pratiques éducatives s'appuyant sur la recension des écrits présentés dans cet article sur le concept de l'être humain chez Freire, qui s'avère une alternative à la façon habituelle de comprendre la relation entre l'enseignante, l'enseignant et l'apprenante, l'apprenant. Dans ce sens, Freire insistait sur la relation cohérente entre le *dire* et le *faire* concernant les principes et valeurs démocratiques, notamment le respect et l'importance de valoriser toutes et tous dans leur capacité d'apprentissage. Ainsi, les élèves en difficultés d'apprentissage, ayant redoublé et qui sont à risque de décrochage scolaire seraient considérés comme des intellectuels, car tout être humain « est capable d'appréhender sa situation, de la connaître pour la transformer » (Freire, 1982, p. 31).

Pour conclure, il reste beaucoup à étudier sur les questions soulevées dans ce texte, notamment sur les manières d'appliquer tous les principes de l'action dialogique en classe. Cependant, à partir des réflexions apportées dans cet article, on peut avancer que

toute action favorisant chez les élèves en difficultés l'éveil de la conscience de leur propre capacité intellectuelle pourrait potentiellement contribuer à éviter leur échec scolaire.

Références

- Amen, J. (2000). *L'abandon scolaire. On fait aussi cela à l'école*. Québec, Canada: Les Éditions C.G.C.
- André, C. (2006). *Imparfaits, libres et heureux. Pratiques de l'estime de soi*. Paris, France: Odile Jacob.
- Bader, B., Doucet, N., Therriault, G. et Lapointe, C. (2008). *Étude exploratoire sur l'influence du redoublement scolaire sur la réussite éducative: le rapport au savoir et à l'école d'élèves ayant redoublé au primaire ou au secondaire*. Québec, Canada: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, France: De Boeck.
- Becker, F. (1997). *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Rio de Janeiro, Brésil: DP&A Editora e Palmarinca, 2^a ed.
- Benkirane, K. (2009). *Culture de la masculinité et décrochage scolaire des garçons au Québec*. Paris, France: L'harmattan.
- Branden, N. (1995). *Les six clés de la confiance en soi*. Paris, France: Éditions J'ai lu.
- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés. Conscientisation et révolution*. Paris, France: Maspero.
- Freire, P. (2005). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3e éd.). São Paulo, Brésil: Centauro.
- Freire, P. (2007a). *Pedagogia do Oprimido* (46e éd.). Rio de Janeiro, Brésil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007b). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (35e éd.). São Paulo, Brésil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Esperança* (16e éd.). Rio de Janeiro, Brésil: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Guillemette, L. (2010). *Les domaines généraux de formation en quête d'horizons. L'évaluation de l'apport de la pensée de Paulo Freire à leur mise en œuvre* (mémoire de maîtrise). Université Laval, Canada.
- Hallé, N. et Lupien, M.-È. (2007). *Impacts du redoublement sur le cheminement scolaire des jeunes: le point de vue de conseillers en orientation*. Québec, Canada: FSÉ, Université Laval.
- Inhelder, B. (1970). Mémoire et intelligence. Dans *Actes du symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française* (p. 155-168). Paris, France: PUF.

- James, W. (1998). Prétentions et réussites. Dans M. Bolognini et Y. Prêteur (dir.), *Estime de soi, perspectives développementales*. Lausanne, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Lenoir, Y. (2007). *Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire: au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire*. Sherbrooke, Canada: Faculté d'éducation, CRCIE et CRIÉSE (Documents du CRIÉSE et de la CRCIE n° 3). Récupéré du site du Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative: http://www.crie.ca/Publications/Nouveaux_documents_CRIE_CRCIE/3-Freire_Lenoir_Ornelas.pdf
- Merle, P. (2006). À quoi servent les notes? Dans *Sciences Humaines*. Récupéré du site de la revue: http://www.scienceshumaines.com/a-quoi-servent-les-notes_fr_14909.html
- Olinda, E. M. B. (2005). Participação autônoma e solidária: caminho para a construção do “ser mais” juvenil. Dans *Actes de Colloque, V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, Brésil.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.
- Piaget, J. (1967). Le problème de la Mémoire. Dans *Conférences à New York en 1967, Psychologie de l'intelligence et Éducation. Conférence III*. Récupéré du site de la Fondation Jean Piaget: http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/biographie/index_audio_newyork1967.php
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants. Pour la réussite des garçons à l'école*. Québec, Canada: École et Comportement.
- Saysset, V. (2007). *Décrochage et retard scolaires: caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJE: rapport d'étude*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré du site de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48658>
- Teixeira, M. (2008). *Interação social e tomada de consciência a partir do desenho de adultos* (thèse de maîtrise). Universidade Federal do Paraná à Curitiba, Brésil. Récupéré du site du Programme de Post-graduation en Éducation, Archive de publications électroniques de l'UFPR: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_teixeira.pdf
- Viegas Fernandes, J. (1998). Relevância universal da obra de Paulo Freire. *Inovação*, 11, 9-31.

Notice biographique

Marta Teixeira est candidate au doctorat en psychopédagogie à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur la transposition, auprès des jeunes adultes étudiant au secondaire au Québec, de son intervention menée au Brésil auprès des adultes en alphabétisation. Les approches qui soutiennent son travail sont la pédagogie critique et le socioconstructivisme. Elle développe un cours en ligne de deuxième et troisième cycles sur la pédagogie critique. Elle est également déléguée du Syndicat des Auxiliaires administratifs, de recherche et d'enseignement (SA2RE) à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.