

**L'ANALYSE DES FILMS *FREEDOMWRITERS*, *PRECIOUS* ET
DETACHMENT À PARTIR DE LA PÉDAGOGIE DE LA
LIBÉRATION**

**ANALYSIS OF THE FILMS *FREEDOM WRITERS*, *PRECIOUS*, AND
DETACHMENT FROM A PEDAGOGY OF LIBERATION
PERSPECTIVE**

Marcos Godoi, Christiane Caneva et Renata Lopes Jaguaribe Pontes

Volume 52, numéro 2, spring 2017

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1044468ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1044468ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Godoi, M., Caneva, C. & Lopes Jaguaribe Pontes, R. (2017). L'ANALYSE DES FILMS *FREEDOMWRITERS*, *PRECIOUS* ET *DETACHMENT* À PARTIR DE LA PÉDAGOGIE DE LA LIBÉRATION. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 295-311.
<https://doi.org/10.7202/1044468ar>

Résumé de l'article

La pédagogie de Paulo Freire s'inscrit dans une perspective d'éducation critique, qui vise la conscientisation des élèves opprimés pour leur libération. Nous avons analysé trois films en nous basant sur les notions de l'éducation émancipatrice. Nous avons ainsi identifié quelques éléments de celle-ci : la prise de conscience critique, le dialogisme, l'action éducative à partir du langage des élèves ; la lecture du texte et du contexte. Ces films peuvent être utilisés dans la formation initiale ou continue des enseignants pour illustrer des pratiques d'éducation émancipatrice dans des écoles de milieux défavorisés.

L'ANALYSE DES FILMS *FREEDOM WRITERS*, *PRECIOUS* ET *DETACHMENT* À PARTIR DE LA PÉDAGOGIE DE LA LIBÉRATION

MARCOS GODOI, CHRISTIANE CANEVA et RENATA LOPES JAGUARIBE
PONTES *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. La pédagogie de Paulo Freire s'inscrit dans une perspective d'éducation critique, qui vise la conscientisation des élèves opprimés pour leur libération. Nous avons analysé trois films en nous basant sur les notions de l'éducation émancipatrice. Nous avons ainsi identifié quelques éléments de celle-ci : la prise de conscience critique, le dialogisme, l'action éducative à partir du langage des élèves ; la lecture du texte et du contexte. Ces films peuvent être utilisés dans la formation initiale ou continue des enseignants pour illustrer des pratiques d'éducation émancipatrice dans des écoles de milieux défavorisés.

ANALYSIS OF THE FILMS *FREEDOM WRITERS*, *PRECIOUS*, AND *DETACHMENT* FROM A PEDAGOGY OF LIBERATION PERSPECTIVE

ABSTRACT. Paulo Freire's pedagogy subscribes to a critical perspective of education, which aims to liberate oppressed students via conscientization. We analyze three films on the basis of notions of emancipatory education and identify some elements of this pedagogy: the development of critical awareness, the dialogism, educational action based on student language; and textual and contextual reading. These films could be used as tools for initial and continuous teacher training to illustrate emancipatory practices in underprivileged schools.

De nos jours, les inégalités sociales et économiques, l'augmentation de la violence, du terrorisme et de la xénophobie, ainsi que le trafic de drogue sont de grands problèmes sociaux qui affectent les sociétés contemporaines tant dans les pays du Sud que dans les pays du Nord. L'école n'étant pas un lieu isolé du monde social, elle est aussi touchée par ces problématiques qui ont un impact sur l'organisation scolaire, sur le travail des enseignants et aussi sur l'apprentissage des élèves. Nous pouvons citer par exemple la violence à l'école, l'intimidation, la consommation de drogues, l'épuisement professionnel, l'absentéisme des enseignants ou l'abandon de la profession.

En ce qui concerne le climat des établissements scolaires, l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage TALIS 2013 (OCDE, 2014) a constaté que les directeurs relèvent les comportements suivants chez les élèves du secondaire au moins chaque semaine : 1) l'intimidation verbale des élèves (34,4 % au Brésil, 29,5 % au Mexique, 23,7 % en France, 28,7 % en Alberta [au Canada], 20,9 % aux États-Unis) ; 2) l'intimidation ou agression verbale des enseignants ou des membres du personnel (12,5 % au Brésil, 11 % en Estonie, 9,7 % en Australie, 9,1 % en Belgique) ; 3) la détention des élèves par consommation de drogues ou d'alcool (au Brésil 6,9 %, en Alberta [au Canada] 6 %, en Belgique 3,9 %, aux États-Unis 3,5 %) (OCDE, 2014, p. 313).

Ce climat a été reproduit dans le cinéma par plusieurs films mettant en scène des enseignants qui jouent un rôle principal. Certains films se focalisent surtout sur la violence à l'école ou dans la communauté, la consommation de drogues, le manque d'intérêt des élèves vis-à-vis de l'école. Cependant, ils mettent en évidence aussi le travail des enseignants pour surmonter ces défis et changer la dynamique de la classe, ou pour développer la conscience critique des élèves. À partir de ce contexte, notre objectif est d'identifier dans un certain nombre de films les principales notions de la pédagogie critique (aussi appelée éducation émancipatrice) et de développer quelques réflexions sur le possible usage de ces films dans les formations initiale et continue des enseignants.

Notre cadre théorique s'appuie sur les études culturelles (« *cultural studies* ») et sur la pédagogie critique. Les études culturelles ont un long engagement envers le peuple sans pouvoir. Ce champ d'études se préoccupe du contexte quotidien dans lequel les personnes évoluent et des différentes manières par lesquelles les pratiques culturelles expriment ce vécu. Il implique que les luttes menées par rapport au pouvoir dominant doivent interagir et fonctionner à travers les pratiques culturelles, la langue et la logique du peuple (Nelson, Treichler et Grossberg, 2001). En outre, comme Giroux (1995) le souligne, les études culturelles permettent d'étendre notre compréhension de la pédagogie et de son rôle :

By analyzing the full range of assorted and densely layered sites of learning such as the media, popular culture, film, advertising, mass communications, and religious organizations, among others, cultural studies expand our understanding of the pedagogical and its role outside of school as the traditional site of learning [Les études culturelles, en analysant toute la variété des sites d'apprentissage assortis tels que les médias, la culture populaire, le cinéma, la publicité, les communications de masse et, entre autres, les organisations religieuses, élargissent notre compréhension de la pédagogie et de son rôle en dehors de l'école en tant que site traditionnel d'apprentissage]. (p. 235)

Dans le même sens, la pédagogie critique nous semble particulièrement pertinente, car elle soutient une notion élargie et politisée de la pédagogie qui est transposée dans de multiples facettes de la production culturelle, comme dans l'éducation familiale, la production de films, le service de protection sociale et de santé, le droit ou la publicité (Giroux, 2011 ; Giroux et Simon, 2011).

Sur le plan méthodologique, les études culturelles n'ont aucune méthodologie distincte, si ce n'est que l'approche méthodologique choisie est pragmatique, stratégique et autoréflexive, selon les questions qui sont posées et selon le contexte dans lequel elles s'insèrent (Nelson, Treichler et Grossberg, 2001).

Pour répondre à notre objectif de recherche, nous avons sélectionné trois films pour notre analyse, selon quatre critères qui nous semblent être cohérents avec notre démarche : 1) les enseignants jouent un rôle fort et exemplaire par leur motivation et engagement ; 2) ils adoptent des démarches stimulant le développement de la conscience critique de leurs étudiants ; 3) l'histoire se déroule dans une école défavorisée et présentant une réalité complexe ; 4) les films sont récents et par conséquent présentent des problématiques connues par les futurs enseignants qui les visionneront.

Notre corpus est composé des trois films suivants : *Freedom Writers* (2007), *Precious* (2009) et *Detachment* (2011). Nous avons visionné les films, puis nous avons choisi et transcrit les extraits les plus représentatifs pour répondre à notre objectif de recherche. Ces extraits ont ensuite été soumis à une analyse thématique à partir de la pédagogie critique, plus spécifiquement la pédagogie de la libération de Paulo Freire. Un cadre d'analyse a été établi à partir de ses notions principales, parmi lesquelles nous citons les suivantes : les situations limites, le dialogisme, l'éducation comme un acte d'amour, la conscience critique et émancipation, l'étude du contexte et des problèmes sociaux, la praxis (réflexion et action), la lecture du mot et du monde.

Nous précisons que dans ce travail nous comprenons le discours, tel que Maingueneau (2005) le définit, comme « une diffusion de textes dont le mode d'enregistrement historique permet de le définir comme un espace de régularités énonciatives » (p. 15). Nous considérons la primauté de l'interdiscours sur le discours, c'est-à-dire que l'unité pertinente d'analyse n'est pas le discours, mais l'espace d'échanges entre différents discours énonciatifs convenablement choisis (Maingueneau, 2005). Dans notre corpus, nous avons donc comparé le discours de ces films, notamment le discours des enseignants en salle de classe, avec le discours de la pédagogie critique de Paulo Freire.

L'une des notions les plus importantes de la pédagogie de Freire est le développement de la conscience critique, dont nous présentons une synthèse dans le Tableau 1.

Notre choix s'est porté sur Paulo Freire, car il est l'un des éducateurs qui ont le plus marqué la pédagogie dans la seconde moitié du 20^e siècle (Giroux, 2010 ; Loiola et Borges, 2004). Sa pédagogie critique est au service de la transformation sociale. Freire concevait l'éducation en tant que processus de conscientisation et de libération. L'enseignement et l'apprentissage sont considérés comme un processus politique d'émancipation. Son livre *Pedagogy of the Oppressed*, publié en 1971, a été vendu à plus de 300 000 exemplaires et a inspiré des intellectuels tels que Michel Apple, Henry Giroux et Peter McLaren (Loiola et Borges, 2004).

TABLEAU 1. *Le développement de la conscience critique (Loiola et Borges, 2004)*

Niveaux	Caractéristiques	Attitudes des gens
Conscience primaire	C'est une conscience qui ne conteste pas le monde ; elle est dominée par des problèmes primaires de l'ordre de la survie.	Les gens n'agissent pas sur le monde ; ils cherchent avant tout à survivre, et non à comprendre et à maîtriser la réalité.
Conscience magique	C'est une conscience marquée par la croyance en des pouvoirs supérieurs, le fatalisme et la soumission, les interprétations magiques et fantastiques de la réalité.	Les gens n'agissent pas, ou agissent peu, sur le monde et ils expliquent leurs propres problèmes d'une façon peu approfondie, marquée par des idées préconçues. Ils s'en remettent au destin, à la fatalité.
Conscience critique	C'est une conscience qui tente d'aller au-delà de la surface des problèmes, d'approfondir l'analyse des situations, de se remettre en question et de réviser ses positions et contradictions.	Les gens cherchent à agir sur le monde ; ils prennent conscience de leur pouvoir d'action en saisissant les causes de leur propre situation.

PRÉSENTATION DES FILMS ET DE LEUR ANALYSE

Dans cette section, nous présentons les résultats de l'analyse, en mettant l'accent sur les pratiques pédagogiques des enseignants et leurs contextes. De façon concomitante, nous développons l'analyse selon les notions de la pédagogie de la libération. À la fin de cette section, nous mettons en évidence les notions identifiées dans les films.

Le film Freedom Writers (2007)

Basé sur des faits réels, ce film raconte l'histoire de Madame Gruwell, une enseignante novice, blanche et appartenant à la classe moyenne. En 1992, elle est arrivée dans une école à Long Beach, en Californie. On lui assigne la salle de classe 203, où se trouvent des élèves en situation de vulnérabilité sociale. Dès le début, elle est très motivée à changer la réalité de ces élèves d'appartenance multiethnique (latino-américains, noirs et asiatiques) et souffrant de plusieurs problèmes sociaux.

Cependant, les élèves résistent à l'accepter. Ils ne croient pas qu'elle puisse avoir une influence réelle sur leurs vies imprégnées par la violence des gangs et des conflits raciaux. En outre, l'enseignante souffre d'un manque de soutien dans l'école. La directrice blâme les élèves de la classe 203 pour le bas rendement et pour la participation à des conflits de gangs. La stigmatisation est forte et l'on considère que ces élèves sont incapables d'apprendre.

Toutefois, Madame Gruwell se rapproche graduellement des élèves, en proposant des activités significatives pour eux et liées au contexte dans lequel ils vivent. Par exemple, afin d'enseigner la poésie et de les motiver à lire et écrire des

textes, elle choisit le rap, un genre de musique très courant auprès des jeunes noirs et latino-américains, qui permet une prise de conscience par rapport aux problèmes sociaux, au racisme et à la marginalisation de cette population. Cette stratégie s'appuie sur la pédagogie de Freire qui reconnaît que l'enseignement doit partir de la connaissance des élèves et de leur langage. L'enseignant a le droit, mais aussi le devoir, de contester le statu quo, en particulier en ce qui concerne les rapports de domination de genre, de race ou de classe sociale (Freire et Shor, 1986).

Dans une autre scène, à la suite d'une altercation entre les élèves, Madame Gruwell aborde l'Holocauste. Elle voit le dessin moqueur d'un élève qui fait le portrait d'un camarade de couleur en mettant en évidence ses lèvres charnues et elle intervient pour que les élèves prennent conscience de leurs actes. Cet exemple illustre la question du respect vis-à-vis des différences et le combat du racisme :

[Madame Gruwell :] Fermez vos livres ! Nous allons parler de l'art. Tito [l'élève qui a fait le dessin] a beaucoup de talent, ne pensez-vous pas ? Vous savez, j'ai vu une image comme celle-ci une fois dans un musée. Elle n'était pas d'un noir, mais d'un juif et, au lieu des lèvres épaisses, il avait un gros nez de la taille d'une souris. Il ne s'agissait pas d'un juif particulier, elle représentait tous les juifs. Et ces dessins ont été publiés dans les journaux par la plus célèbre gang de l'histoire. Vous pensez que vous comprenez cette gang ? Vous êtes des amateurs en comparaison !... Vous dominez les quartiers ?... Ils ont dominé les pays... Ils ont mis des dessins dans tous les journaux. Les juifs avec de grands nez longs, les noirs avec des lèvres épaisses... Voilà comment un holocauste se passe. Et voilà ce que vous pensez les uns des autres. (De Vito et LaGravenese, 2007, 24:24)

Dans diverses scènes, l'enseignante dialogue avec ses élèves à propos de situations violentes et des préjugés qu'ils vivent. Selon Freire et Shor (1986), c'est par le dialogue que nous réfléchissons ensemble à ce que nous savons et à ce que nous ne savons pas et, alors, nous pouvons agir de manière critique et transformer la réalité. Cependant, le vrai acte de dialoguer est lié au fait que les sujets apprennent et grandissent dans la différence et, surtout, dans le respect de celle-ci (Freire, 1996).

L'éducation dialogique soutient ainsi le développement d'une action éducative à partir du langage et des connaissances des élèves et des problèmes sociaux qu'ils vivent. Par exemple, Madame Gruwell utilise comme stratégie la formation de deux groupes d'élèves divisés en traçant une ligne sur le sol. Ensuite, elle pose des questions aux élèves. S'ils ont vécu la situation évoquée, ils doivent se déplacer sur la ligne et s'ils ne l'ont pas vécue, ils doivent s'en éloigner :

[Madame Gruwell :] Maintenant, je vais vous poser une question plus grave. Restez sur la ligne si vous avez perdu un ami à cause de la violence des gangs.

[Pratiquement tous les élèves marchent vers la ligne.]

[Madame Gruwell :] Restez sur la ligne si vous avez perdu plus qu'un ami.

[À ce stade, certains élèves quittent la ligne.]

[Madame Gruwell :] Trois.

[D'autres élèves quittent la ligne.]

[Madame Gruwell :] Quatre ou plus.

[Quelques élèves restent sur la ligne.]

[Madame Gruwell :] Rendons hommage à ces jeunes en citant leurs noms.

[Les élèves disent les noms des amis qu'ils ont perdus à voix haute]. (De Vito et LaGravenese, 2007, 35:54)

Ce jeu permet de mieux comprendre la réalité et les problèmes sociaux que les élèves éprouvent, aussi bien que de favoriser un rapprochement entre eux, puisqu'ils s'aperçoivent que plusieurs d'entre eux ont vécu les mêmes situations, malgré leurs différences ethniques. Dans ce sens, Freire et Shor (1986) soutiennent que l'enseignant est le premier chercheur dans la salle de classe. Il doit apprendre sur ses élèves, sur leurs niveaux cognitifs et affectifs, leur langage authentique, leur degré d'aliénation pour l'étude critique et leurs conditions de vie comme notions pour le dialogue et le questionnement.

Au fil du temps, Madame Gruwell développe différents projets, en promouvant un apprentissage par une action participative des élèves. Un de ces projets prend vie avec la lecture du livre *Le journal d'Anne Frank*. Un élève lance l'idée de connaître Madame Miep Gies, qui avait abrité Anne Frank pour la protéger des nazis. Les élèves se mobilisent afin de l'inviter pour une conférence à l'école. Pour cela, ils organisent des fêtes pour recueillir des fonds pour acheter le billet d'avion et payer son séjour. Finalement, ils reçoivent Madame Miep Gies à l'école. Elle raconte des détails sur la Deuxième Guerre mondiale et sa rencontre avec Anne Frank.

Dans une autre scène, l'enseignante propose aux élèves l'activité d'écriture des journaux intimes :

[Madame Gruwell :] Maintenant j'ai quelque chose pour vous : tout le monde a sa propre histoire et il est important de raconter son histoire, même à vous-mêmes. Alors, ce que nous ferons est que nous allons écrire chaque jour dans ces journaux intimes. Vous pouvez écrire ce que vous voulez : le passé, le présent, l'avenir, la vie au jour le jour, des chansons ou des poèmes sur les bonnes et les mauvaises choses de votre vie. N'importe quoi, mais vous devez écrire tous les jours... (De Vito et LaGravenese, 2007, 37:22)

Cette activité est proposée afin que les élèves racontent leurs propres histoires, se libèrent de la position d'opprimés et partagent leurs histoires de vie. À partir de ces textes, Madame Gruwell a ensuite publié le livre *Freedom Writers*, lequel traduit bien l'idée d'émancipation des élèves par l'écriture en leur donnant la voix pour raconter leur quotidien. Cette activité est en accord avec la perspective de Paulo Freire (1983), selon laquelle :

Je ne peux pas étudier la pensée des autres, liée au monde, si je ne pense pas moi-même... L'étude de la pensée du peuple ne doit pas être faite sans le peuple, mais avec lui, en tant que créateur de sa propre pensée... Le dépassement ne s'opère pas en consommant des idées, mais en les produisant et en les transformant dans l'action et la communication. (p. 96)

Ces différentes scènes illustrent comment la résistance des élèves par rapport à l'enseignante est remplacée par une relation de confiance qui se développe au fil du temps. Cela s'explique en grande partie par le fait que les élèves se rendent compte que Madame Gruwell s'intéresse à eux et est là pour favoriser une transformation sociale. Selon Freire (1996), cette vision de l'éducation comme moyen de transformation sociale dépend de la conviction de l'enseignant que changer la réalité est possible. Dans ce sens, « notre rôle dans le monde est non seulement celui qui observe ce qui se passe, mais aussi de celui qui intervient en tant que sujet d'occurrences. Nous ne sommes pas seulement l'objet de l'histoire, mais aussi son sujet » (Freire, 1996, p. 46).

Cette reconnaissance envers l'enseignante est évidente dans les déclarations des élèves lors d'un moment convivial au début de l'année scolaire suivante. Quelques élèves lisent leurs textes et donnent des témoignages sur les expériences vécues. Ils affirment que toutes ces expériences proposées par l'enseignante ont eu un impact positif sur leurs vies. Cela a entraîné des changements personnels et transformé leur quotidien et leurs perspectives futures. C'est à ce moment-là qu'un élève lit son texte où il raconte son drame personnel (il a perdu sa maison et il est devenu un sans-abri) et où il souligne le rôle joué par son enseignante :

[Élève :] Je pensais qu'ils [camarades] allaient se moquer de moi. Au lieu de cela, certains élèves de la classe de ma dernière année sont venus vers moi. Puis, je me rends compte que Madame Gruwell, ma folle enseignante d'anglais de l'année dernière, était la seule personne qui me donnait de l'espoir. En parlant avec mes amis au sujet des leçons et des visites de l'année dernière, je commençais à me sentir mieux. J'ai reçu mon horaire et j'ai vu que le premier enseignant était Madame Gruwell. Je marche dans la classe et je sens que tous les dilemmes de la vie ne sont pas si importants. Je suis à la maison.

[Madame Gruwell :] Oui, oui vous y êtes.

[Tous vont embrasser l'élève.] (De Vito et LaGravenese, 2007, 1:01:00)

Ces témoignages illustrent bien le lien affectif qui s'est créé entre les élèves et leur enseignante. Ainsi, ce moment représente l'éducation comme un acte d'amour, c'est-à-dire un engagement envers les humains. Il consiste à se compromettre pour la cause de la libération des opprimés. D'ailleurs, comme Freire (1983) l'affirme « si je n'aime pas la vie, si je n'aime pas les hommes, je ne peux pas dialoguer » (p. 74).

Le film *Precious*: Based on the Novel “Push” by Sapphire (2009)

L'histoire se situe en 1987 à Harlem, à New York, et elle raconte le drame de Precious, une fille de 16 ans, noire, obèse, pauvre et avec de difficultés à l'école. De plus, elle subit des intimidations dans son quartier et à l'école. D'ailleurs, elle est abusée sexuellement par son père et est maltraitée physiquement et psychologiquement par sa mère. Bien que celle-ci soit au courant des abus, elle les couvre et elle blâme sa fille pour cette situation.

Precious sort peu à peu de cette situation après son transfert dans une école alternative. Dans cette dernière, le groupe est composé principalement d'élèves de genre féminin, d'origines afro et latino-américaines et qui ont des difficultés d'apprentissage. L'enseignante, Madame Rain, est polyvalente et sa méthode d'enseignement est dialogique et axée sur la problématisation. Elle travaille la lecture et l'écriture par le moyen du journal intime, dans lequel les élèves écrivent à propos de leurs vies, leurs rêves et projets, leurs difficultés. En outre, Madame Rain visite les musées avec ses élèves et développe des activités où ils sont amenés à participer au cours. Dans une scène où les élèves lisent leurs rédactions, Precious pensait :

[Precious :] Je suis contente d'écrire, je suis contente d'être à l'école aussi. Madame Rain a dit qu'il faut que nous écrivions tous les jours dans le cahier. Elle nous répondra tous les jours... Maman dit que cette école est nulle, elle a dit qu'on n'apprend rien en écrivant dans un cahier. Elle se trompe. Moi, j'apprends... Je pense à la petite Mongo [sa fille aînée] aussi. Elle me manque. Je suis contente que mon bébé arrive. Je vais lire des histoires à mon bébé... Écoute bébé, ta maman n'est pas bête. Maman t'aime. Écoute ! (Daniels, 2009, 53:27)

Ensuite, elle a lu sa rédaction. Cette scène montre son désaccord avec sa mère, qui ne croit pas en l'utilité de l'école et qui pense que sa fille n'est pas capable d'apprendre. Dans la conception de Freire, l'émancipation humaine est une réussite politique à travers une lutte ininterrompue pour la libération du peuple, de sa vie déshumanisée par l'oppression sociale. Grâce à une méthode dialogique, de questionnement et par la réflexion critique, il est possible de contribuer à cette émancipation. Selon Freire (2000), la lutte pour le changement social peut se produire dans les relations familiales, à l'école, au travail, etc.

Ce processus émancipateur devient plus évident au fur et à mesure que le film se déroule et montre différentes situations de médiation entre l'enseignante et ses élèves. À travers les journaux intimes, l'enseignante établit un dialogue profond avec Precious :

[Madame Rain :] Où était ta grand-mère quand ton père a abusé de toi ? Où est Mongo aujourd'hui ? Qu'est-ce qui sera le mieux pour toi dans cette situation ?

[Precious :] Madame Rain, vous posez trop de questions. Des fois j'aimerais arrêter de respirer. Tout que je veux c'est être une bonne mère...

[Madame Rain :] Être une bonne mère, ça peut vouloir dire de laisser Abdul se faire élever par quelqu'un qui peut plus facilement subvenir à ses besoins que toi.

[Precious :] Madame Rain, c'est moi la meilleure pour qu'il ne manque de rien [elle allaite Abdul en le regardant avec tendresse].

[Madame Rain :] Qui va t'aider ? Comment feras-tu pour y arriver ? Comment feras-tu pour continuer à apprendre à lire et à écrire ?

Precious :] L'assistance sociale aide ma mère.

[Madame Rain :] Regarde et tu vas voir comment l'assistance sociale a aidé ta mère. Si tu obtiens ton D. A. G. [diplôme] et tu vas à l'Université, tu pourrais faire ce que tu veux Precious... (Daniels, 2009, 1:00:19)

Dans un acte dialogique, l'enseignante pose des questions sur le futur d'Abdul (le fils de Precious), sur la dépendance de l'assistance sociale et sur la poursuite de ses études. Le dialogue est au cœur de l'éducation émancipatrice dans le travail de Freire. Il est la force motrice qui déplace la pensée critique et la problématisation par rapport à la condition humaine dans le monde. En outre, il ouvre des voies pour repenser la vie dans la société, pour discuter nos pratiques culturelles, notre éducation, le langage qu'on utilise et la possibilité d'agir autrement, en transformant le monde. Freire (1983) a écrit que « 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 » (p. 63). Cependant, l'éducateur ne peut pas omettre de communiquer sa lecture du monde, à condition qu'il soit clair qu'il n'y a pas qu'une seule lecture possible.

Après avoir donné naissance à son bébé, Precious retourne chez elle, mais sa mère l'attaque physiquement. Precious va demander de l'aide à l'école. Son enseignante l'amène alors chez elle avec son bébé, jusqu'à ce qu'ils trouvent un autre logement. Precious découvre alors que son enseignante est lesbienne et qu'elle vit avec sa copine. Lors du dîner de Noël, Madame Rain offre un cadeau à Precious. Nous observons l'autoréflexion de Precious qui déconstruit les préjugés introjectés par sa mère :

[Precious :] Pourquoi il y a des gens qui ne me connaissent presque pas et ils sont plus gentils avec moi que ma mère et mon père ? Je me sens bien. Ma grand-mère a peur de ma mère, c'est pour ça qu'elle ne veut pas que je reste chez elle. Madame Rain dit qu'il ne faut avoir peur de rien. Je parie qu'elle n'a pas peur de ma mère... Ma mère dit que les homosexuels sont du mauvais monde. Mais ce ne sont pas les homos qui m'ont violée ! Ce ne sont pas les homos qui m'ont laissée à l'école sans rien apprendre. Ce ne sont pas les homos qui vendent le crack à Harlem ! (Daniels, 2009, 1:14:24)

Selon Freire (1978), une conscience critique se caractérise par une pensée autonome, en conduisant à l'engagement social et politique. Cette conscience remplace les explications magiques pour expliquer la réalité et adopte des prin-

cipes et des relations causales. Elle fonctionne avec une prédisposition à revoir sa position et à réaliser les idées préconçues qui faussent les interprétations et se caractérise par la responsabilité de ses actions, l'attitude argumentative et la réceptivité à la nouvelle.

Dans une autre scène, où les élèves sont en train d'écrire dans leurs journaux intimes, nous assistons à celle qu'on pourrait désigner comme une situation limite, dans les termes de Paulo Freire. Il s'agit de la scène où Precious annonce qu'elle est séropositive et elle ne veut plus écrire.

[Madame Rain va vers Precious et elle dit :] Il faut écrire.

[Precious :] Je suis fatiguée Madame Rain. [Elle pleure]

[Madame Rain :] Si ce n'est pas pour toi, alors pour ceux qui t'aiment Precious.

[Precious :] Il n'y a personne qui m'aime.

[Madame Rain :] Il y a beaucoup de personnes qui t'aiment, Precious.

[Precious :] Ne me mentez pas Madame Rain, l'amour n'a rien fait pour moi, l'amour m'a abattue, violée, m'a traitée d'animal, m'a fait me sentir inutile, m'a rendue malade.

[Madame Rain :] Ce n'était pas de l'amour Precious [l'enseignante pleure]. Ton bébé t'aime tu sais et je t'aime. Il faut écrire. (Daniels, 2009, 1:25:07)

Par le biais du dialogue et de l'écriture, l'enseignante insiste pour que Precious écrive pour la faire sortir de cette situation limite. Les situations limites consistent en des contradictions, en produisant une adhésion aux faits, qui sont perçus comme une fatalité. Cela fait en sorte que les gens se sentent impuissants, ne voyant pas d'issues de secours. Donc, ils ne cherchent pas des réponses aux défis auxquels ils sont confrontés qui pourraient les amener à changer leur mode de vie (Freire, 1983, 1987). Nous remarquons aussi la notion d'éducation comme un acte d'amour. Cette notion présente dans toute l'œuvre de Freire se matérialise dans l'affection et dans l'engagement envers l'autre, grâce à la solidarité et l'humilité :

La conquête implicite dans le dialogue, c'est celle du monde par les sujets dialoguant, non celle d'un individu par un autre. C'est la conquête du monde pour la libération des hommes. Il n'y a pas de dialogue, cependant, sans un amour profond pour le monde et pour les hommes (Freire, 1983, p. 73).

L'éducation joue un rôle très important dans l'émancipation des situations de vulnérabilité et d'oppression auxquelles l'élève est confrontée, car elle permet à la jeune fille de voir les faits d'autre manière, en fournissant des outils pour l'aider à faire face aux difficultés de la vie et en lui donnant l'espoir des jours meilleurs.

Dans une autre scène, les élèves lisent leurs journaux intimes. Precious dit qu'elle va peut-être devoir quitter l'école pour aller travailler. Ils commencent à discuter la situation des femmes de ménage, des salaires, de la journée de

travail, etc. Ce moment montre la conception critique de l'acte de lecture, la lecture du monde, la compréhension du texte et du contexte, tout comme la conception de l'alphabétisation des adultes de Freire :

[Precious :] Les conseillers de la maison de transition veulent savoir des choses sur ma mère et mon père. Au fond je sais ce qu'ils veulent, tout ce qu'ils veulent est que je travaille, ils veulent que je travaille comme servante.

[Camarade de classe :] Comment tu le sais ?

[Precious :] J'ai piqué mon dossier et je l'ai lu. Tout ce qu'ils veulent est que je travaille. C'est sûr que je veux travailler, mais pas pour mon chèque d'aide sociale.

[Camarade de classe :] Mais ça fait aucun sens qu'une personne comme Precious quitte l'école avant d'avoir son diplôme et pour travailler pour de vieux riches comme ça ! Elle ne deviendra jamais personne.

[Un autre collègue :] Rondha [une ancienne camarade de classe] elle faisait le ménage.

[Camarade de classe :] Elle devrait se déplacer jusqu'à Brighton Beach !

[Precious :] En tout cas Rondha était là le jour et la nuit, vous vous rappelez, hein ! Elle faisait 6,37 de l'heure, mais pour huit heures, ça fait 50,96 \$ É.-U. Mais ça ne fait pas beaucoup d'argent parce que, pour vrai, elle était là pendant pour 24 heures. Alors, 50,96 divisé par 24, c'est 2,12 \$ l'heure, ça. C'est loin d'être payant ! (Daniels, 2009, 1:29)

Cette perspective considère l'alphabétisation comme un acte politique et de connaissance. Selon Freire (2001), « La lecture du monde précède la lecture du mot, de sorte que la lecture ultérieure du mot ne puisse pas dispenser la continuité de la lecture du monde. Le langage et la réalité s'attachent dynamiquement » (p. 11), c'est-à-dire qu'il n'y a pas de dichotomie entre la lecture du monde et des mots, parce que la lecture se fait toujours à travers la relation entre le texte et le contexte.

Le film Detachment (2011)

Henri Barthes est un professeur de littérature qui choisit d'être remplaçant pour ne pas devoir assumer des responsabilités sur le long terme. Des épisodes douloureux vécus pendant son enfance semblent affecter sa vie d'adulte et ses relations avec les autres. Nous apprenons par des « flashbacks » tout le long du film que sa mère s'est suicidée lorsqu'il était encore un enfant et qu'elle aurait été abusée sexuellement par son père.

Pendant quelques semaines Barthes est assigné à un lycée difficile de la banlieue new-yorkaise. Dans cette école, il est quotidiennement confronté à la violence. Celle-ci se manifeste par le langage vulgaire et agressif utilisé par les élèves envers les camarades ou envers les enseignants et les autres acteurs scolaires. Une attitude violente est aussi employée par les parents d'élèves, dans leurs

interactions avec la communauté scolaire. La violence physique se manifeste régulièrement par des épisodes d'agression entre autres les élèves, mais aussi de la part des élèves envers les enseignants.

Dans ce contexte de violence, de décrochage scolaire et de manque d'engagement et d'intérêt des parents, la démotivation des enseignants et du personnel scolaire est évidente. Le malaise des enseignants se manifeste par leur absentéisme, la maladie tant psychique que physique, le désinvestissement et, éventuellement, la démission. À cela, nous pouvons ajouter le fait que le ministère de l'Éducation ne semble pas soutenir la directrice de cet établissement scolaire particulièrement difficile. En revanche, la directrice est fortement critiquée et finalement licenciée, à cause des résultats très bas des élèves aux épreuves finales.

Henri Barthes se démarque par son attitude détachée vis-à-vis de la provocation des élèves, mais aussi par une vision du métier différente de celle de la majorité de ses collègues. Selon lui, un enseignant pourrait avoir une influence dans la vie des élèves et faire une différence :

[Monsieur Barthes :] La plupart des enseignants ici, à un moment donné, a cru pouvoir faire une différence. Je sais comment il est important de... avoir des conseils et d'avoir... quelqu'un qui nous aide à comprendre la complexité du monde dans lequel nous vivons. (Brody, Kaye et Lund, 2011, 3:17)

Cette vision et la posture qui en découle ressortent dans sa manière d'enseigner et dans son attitude avec les élèves. Comme nous l'avons aussi relevé dans les deux autres films analysés, l'éducation comme un acte d'amour se manifeste dans la relation que ces enseignants exemplaires établissent avec leurs élèves. Ainsi, nous remarquons l'attitude rassurante d'Henri Barthes envers Meredith, une élève qui est mal dans sa peau et en souffrance :

[Monsieur Barthes :] Nous ressentons tous de la douleur. Nous avons tous le chaos dans nos vies. La vie est très, très confuse, je sais. Je n'ai pas les réponses, mais je... je sais, que si tu surmontes cette période difficile, tout sera OK. (Brody et coll., 2011, 1:06:34)

Comme nous pouvons le remarquer dans cette scène, Barthes instaure une relation de confiance avec Meredith, en adoptant une attitude empathique et surtout en lui apportant l'espérance d'un futur plus serein. Le concept d'espérance ainsi que la confiance et d'autres aspects de l'affectivité humaine sont à la base de la pensée de Freire (Lenoir, 2007). D'après Freire (1983), l'espérance « n'incite pas à se croiser les bras et à attendre. L'espérance me pousse à lutter, et si je lutte, c'est parce que je suis dans l'espérance » (p. 76). Barthes essaie ainsi, par le dialogue, par l'établissement de la confiance, par l'espérance, d'aider Meredith à surmonter une situation d'oppression.

Barthes essaie également d'offrir aux élèves les clés pour avoir une lecture critique du monde. Lors d'un exercice de « brainstorming » en classe, il propose trois concepts aux étudiants (« assimiler », « omniprésence » et « double

pensée »), en leur demandant d'en donner une définition. Par ce moyen, il les amène à réfléchir sur les images dénigrantes envers la femme et les valeurs sexistes véhiculées par la publicité et par la société :

[Monsieur Barthes :] Aujourd'hui on dit à nos jeunes hommes que les femmes sont des putains. À baiser. Battre. Chier dessus. Dénigrer. Ceci est un holocauste mené par le marketing. Vingt-quatre heures par jour, pour le reste de nos vies, c'est le travail qui a le pouvoir, nous abrutissant. Donc, pour nous défendre et lutter contre l'assimilation de cette stupidité dans notre processus de pensée, nous devons apprendre à lire. Pour stimuler notre propre imagination. Pour cultiver notre propre conscience. Nos propres systèmes de croyances. Nous avons tous besoin de ces compétences pour défendre, préserver nos propres esprits. (Brody et coll., 2011, 41:30)

Barthes stimule leur réflexion critique en amorçant un travail de conscientisation. Il se base sur des composantes essentielles de la pédagogie de Freire : le questionnement et le dialogue, qui promeuvent une rupture avec la conception conservatrice et dominante du processus éducatif, qualifiée de bancaire. Celle-ci développe un esprit de passivité, dans lequel la conscience opprimée est immergée. De cette manière, selon Freire, les élites dominatrices peuvent y verser des « slogans » en la rendant encore plus méfiante envers la liberté. Par contre, l'objectif des humanistes

ne doit pas consister à opposer leurs slogans à ceux des oppresseurs... Le dessein des humanistes, au contraire, doit être de faire prendre conscience aux opprimés de ce que, par le fait même qu'ils « accueillent » en eux les oppresseurs, ils deviennent des êtres doubles et ils ne peuvent être. (Freire, 1983, p. 80)

La scène sélectionnée montre comment l'enseignant amène les élèves à connaître « non seulement la situation objective où elles (les masses populaires) se trouvent, mais encore la conscience qu'elles ont de cette situation, leurs différents niveaux de perception d'elles-mêmes et du monde dans lequel et avec lequel elles vivent » (Freire, 1980, p. 80). Ainsi, Barthes amène les élèves à une réflexion critique à propos du message sexiste véhiculé par les médias. Ce message s'insère également dans la perspective de Freire de lutte « contre toute forme d'imposition violente du silence et de modèles infériorisant, de soumission » (Lenoir, 2007, p. 9), ainsi que de « respect de l'autonomie et de la dignité de chacun » (Freire, 1996, p. 74). Par cette intervention médiatrice, l'enseignant conduit les élèves à la problématisation de la situation analysée, à l'identification des facteurs interprétatifs et des actions potentielles à entreprendre. C'est une intervention à la base d'une démarche émancipatoire face aux modèles discriminatoires qui émanent d'une société fortement imprégnée par les médias de communication.

Discussion des résultats : les notions de la pédagogie de Paulo Freire dans le corpus analysé

Les contextes des trois films sont similaires : des communautés défavorisées, multiculturelles, des problèmes de consommation de drogue, d'intimidation, de racisme, de violence sexuelle et de genre. Un autre élément en commun est le fait qu'au début des films, les élèves n'ont pas d'intérêt pour l'école et leurs rendements scolaires sont faibles. Cependant, cette situation change grâce à l'intervention de certains enseignants. Malgré les différences et les histoires de vie diverses, les trois enseignants présentent des caractéristiques similaires : ils sont motivés, dévoués et engagés, ils encouragent leurs élèves et stimulent leur esprit critique.

En ce qui concerne les caractéristiques de la pratique pédagogique, les méthodes d'enseignement des trois enseignants sont semblables : ils travaillent avec une approche dialogique et par problématisation. De plus, Madame Gruwell et Madame Rain ont en commun le fait d'enseigner la lecture et l'écriture par le biais des journaux intimes, elles amènent leurs élèves au musée et développent des activités plus participatives en classe.

Au cours de l'analyse, sept notions ont émergé (Tableau 2). Cependant, il convient de souligner que, dans le présent article, nous n'avons pas cité des exemples pour la totalité de ces concepts.

TABLEAU 2. Notions de la pédagogie émancipatrice dans les films

Notions	<i>Freedom Writers</i>	<i>Precious</i>	<i>Detachment</i>
Situations limites	X	X	X
Dialogisme	X	X	X
Éducation comme un acte d'amour	X	X	X
Conscience critique et émancipation	X	X	X
Étude du contexte et des problèmes sociaux	X	X	X
Praxis (réflexion et action)	X		
Lecture du mot et du monde	X	X	X

Nous observons que le film *Freedom Writers* présente des situations qui se passent dans la salle de classe en plus grand nombre que les deux autres films. D'ailleurs, les films analysés permettent aussi d'explorer d'autres aspects liés à la profession enseignante, comme : le choix du métier, l'absentéisme et l'épuisement professionnel, la relation école-parents, la relation et les conflits entre la vie privée et l'enseignement, les relations personnelles et le climat de travail à l'école, etc. Nous remarquons aussi des enjeux problématiques, comme : la consommation de drogues, les standards de beauté, la violence sexuelle et de genre, le racisme et d'autres préjugés. Nous observons ainsi que ces trois films offrent plusieurs possibilités d'analyse et de travail pédagogique.

CONCLUSION

Notre objectif était d'identifier les notions de l'éducation émancipatrice dans les films *Freedom Writers*, *Precious* et *Detachment* et de développer quelques réflexions sur l'usage potentiel de ces films dans la formation des enseignants. Premièrement, nous avons décrit quelques scènes cruciales des films et nous les avons ensuite analysées sous l'angle de la pédagogie émancipatrice.

Nous avons ainsi décelé des notions de cette pédagogie comme : les situations limites, le dialogisme, l'éducation comme un acte d'amour, le développement de la conscience critique et de l'émancipation, l'étude du contexte et des problèmes sociaux, la praxis et la lecture du mot en relation avec la lecture du monde.

À partir de ces résultats, nous estimons que ces films peuvent être un outil marquant dans la formation initiale et continue des enseignants soit pour aborder des problématiques de la profession enseignante, soit pour illustrer des notions de la pédagogie émancipatrice. Plus particulièrement, les formateurs pourraient s'en servir pour différentes activités comme : le visionnement des films et une discussion à partir des notions de la pédagogie critique ; l'établissement de contacts entre les futurs enseignants et les enseignants en service dans des écoles vivant des situations de violence qui pourraient apporter par leur témoignage des exemples de pistes à suivre ; des jeux de rôle ou l'élaboration de projets collectifs d'intervention pour réduire la violence scolaire, le racisme et la violence de genre et sexuelle.

Finalement, l'usage des films portant sur les enseignants confrontés à des situations difficiles peut déclencher un processus de réflexion sur la profession enseignante et le contexte scolaire. Dans les Facultés d'éducation et les programmes de formation des enseignants, cela peut être l'objet d'un projet interdisciplinaire entre différentes disciplines telles que la psychopédagogie, la didactique, l'histoire, la sociologie ou encore la philosophie de l'éducation. De la même façon, des programmes de formation continue pourraient être mis en place en utilisant ces films pour des discussions à propos des difficultés liées à la profession enseignante et au développement de la conscience critique, comme comme Tardif, Robichaud et Morales Perlaza (2015) le suggèrent :

La réflexion, si elle ne veut pas tourner en rond et s'appauvrir dans son propre processus, doit se connecter à la culture et l'histoire de l'école et du travail enseignant, elle doit se confronter aux réalités culturelles et sociales de l'école contemporaine, de l'école en devenir, elle doit se nourrir des savoirs accumulés et s'ouvrir aux connaissances actuelles ainsi qu'à leur critique (p. 11).

En effet, la réflexion autour de la formation des enseignants pourrait ainsi être enrichie en établissant un lien avec les réalités culturelles et sociales de l'école, telles qu'elles sont représentées dans les média, en l'occurrence des films.

RÉFÉRENCES

- Brody, A. (producteur), Kaye, T. (réalisateur) et Lund, C. (scénariste). (2011). *Detachment* [Film cinématographique]. États-Unis : Paper Street Films et Kingsgate Films, en association avec Appian Way.
- Daniels, L. (producteur), Daniels, L. (réalisateur) et Fletcher, G. S. (scénariste). (2009). *Precious* [Film cinématographique]. États-Unis : PlayArt.
- De Vito, D. (producteur) et LaGravenese, R. (réalisateur et scénariste). (2007). *Freedom Writers* [Film cinématographique]. États-Unis : Paramount Pictures.
- Freire, P. (1978). *Educação como prática da liberdade* [L'Éducation, pratique de la liberté]. São Paulo, Brésil : Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution*. Paris, France : Maspéro.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* [Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative]. São Paulo, Brésil : Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* [Pédagogie de l'indignation : lettres pédagogiques et autres écrits]. São Paulo, Brésil : EdUnesp.
- Freire, P. (2001). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* [L'importance de l'acte de lire en trois articles qui complètent] (42^e éd.). São Paulo, Brésil : Cortez.
- Freire, P. et Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* [Peur et audace : le quotidien de l'enseignant]. Rio de Janeiro, Brésil : Paz e Terra.
- Giroux, H. (1995). Is there a place for cultural studies in colleges of education? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 17(2), 127-142.
- Giroux, H. (2011). *Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação* [En pratiquant les Études culturelles dans les Facultés de l'éducation]. Dans T. T. Silva (dir.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (p. 85-103). Petrópolis, Brésil : Vozes.
- Giroux, H. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Giroux, H. et Simon, R. (2011). *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular* [Culture populaire et pédagogie critique : la vie quotidienne comme base de la connaissance curriculaire]. Dans A. F. Moreira et T. Tadeu (dir.), *Curriculo, cultura e sociedade* (12^e éd., p. 107-140). São Paulo, Brésil : Cortez.
- Lenoir, Y. (2007). *Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire*. Sherbrooke, QC : Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/3-Freire_Lenoir_Ornelas.pdf
- Loiola, F. et Borges, C. (2004). *La pédagogie critique de Paulo Freire ou quand l'éducation devient un acte politique*. Dans C. Gauthier, M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd., p. 237-254) Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Maingueneau, D. (2005). *Gênese do discurso* [Genèse du discours]. Curitiba, Brésil : Criar.
- Nelson, C., Treichler, P. A. et Grossberg, L. (2001). *Estudos Culturais: uma introdução* [Études culturelles : une introduction]. Dans T. T. da Silva (dir.), *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis (3^e éd., p. 7-38), Brésil : Vozes.
- OCDE (2014). *Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
- Tardif, M., Robichaud, A. et Morales Perlaza, A. (dir.). (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Laval, QC : Presses Université de Laval.

MARCOS GODOI est docteur en Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il travaille actuellement comme membre d'une équipe de formation continue pour les enseignants en éducation physique, dans la ville de Cuiabá, l'État du Mato Grosso, au Brésil. Entre 2013 et 2017, il a obtenu une bourse d'études à l'étranger de la CAPES, du Ministère de l'éducation du Brésil. marcos.roberto.godoi@umontreal.ca

CHRISTIANE CANEVA est docteur en Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et de l'Université de Genève. Elle travaille actuellement comme cheffe du projet « école numérique » au Secrétariat général du Département de l'Instruction publique à Genève, en Suisse, et comme assistante de recherche à l'Université de Montréal. christiane.caneva@umontreal.ca

RENATA LOPES JAGUARIBE PONTES est doctorante en Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et possède une maîtrise en éducation de l'Université Fédérale du Ceará (UFC, Brésil). Jusqu'en 2012, elle était formatrice et chercheuse du Projet Un Ordinateur par Élève du gouvernement fédéral du Brésil. Entre 2013 et 2017, elle a obtenue une bourse d'études à l'étranger de la CAPES, du Ministère de l'éducation du Brésil. renata.lopes.jaguaribe.pontes@umontreal.ca

MARCOS GODOI holds a doctorate in education from the Université de Montréal. He is currently working as a member of the continuing education team of physical education teachers, in the city of Cuiaba, Mato Grosso State, Brazil. Between 2013 and 2017, he obtained a scholarship from CAPES of the Ministry of Education of Brazil. marcos.roberto.godoi@umontreal.ca

CHRISTIANE CANEVA holds a doctorate in education from the Université de Montréal and the University of Geneva. She is currently working as project manager for the digital transition at the Ministry of Education in Geneva, Switzerland, and as research assistant at the Université de Montréal. christiane.caneva@umontreal.ca

RENATA LOPES JAGUARIBE PONTES is a Ph.D. student in Education at the Université de Montreal and holds a Master's degree in Education from the Federal University of Ceará (UFC, Brazil). Until 2012, she was a trainer and researcher for the One Computer Per Student Project of the Federal Government of Brazil. Between 2013 and 2017, she obtained a scholarship from CAPES, of the Ministry of Education of Brazil. renata.lopes.jaguaribe.pontes@umontreal.ca