

Colloque UNIL-IEPI 23-24-25 avril 2010
La pensée et l'action dans le pouvoir.
Colère: dynamiques soumission-insoumission et création politique

Education des adultes, exclusion pour soumettre, agir pour créer (ou émanciper)

De Vargas, Sonia Maria
Professeur du Cours de Maîtrise en Education
Universidade Católica de Petrópolis
Rio de Janeiro-Brasil
smdv_ny@yahoo.com

Résumé

Au Brésil, une grande partie de la population n'a pas accès à l'école élémentaire et cherche dans les écoles nocturnes récupérer le droit aux connaissances scolaires avec l'espoir d'avoir des meilleures conditions de travail et de vie. Dans cet article, nous proposons une réflexion sur les relations entre l'éducation des adultes au Brésil, l'exclusion sociale et la création d'alternatives qui permettent de faire face à cette réalité ancrée sur les contraintes d'une société inégale. La maîtrise des connaissances de lecture, d'écriture, des mathématiques et des sciences, est essentielle pour la vie contemporaine si on revendique une société plus juste. L'action de formation continue des enseignants, réalisée de manière critique et réflexive, se présente comme une des alternatives pour surmonter cette exclusion. Il se fait important et nécessaire le développement des politiques publiques de formation des éducateurs, envisageant la construction des identités des enseignants d'EJA qui généralement ne connaissent pas les spécificités de cet ensemble d'étudiants.

Mots clé: Education des adultes - Exclusion - Formation continue

Education des adultes, excludre pour soumettre, agir pour créer (ou émanciper)

L'inégalité, l'exclusion et l'éducation

Un des plus anciens problèmes présents dans le système d'éducation brésilien se réfère à l'exclusion de l'école d'une parcelle significative de la population. Fruit des inégalités socio-économiques cette exclusion se manifeste à la fois de manière persistante et différenciée.

Il est juste d'affirmer que dans les dernières années, au Brésil, nous pouvons remarquer un mouvement de démocratisation de l'offre de l'éducation de base à un plus grand nombre d'enfants. La prise de conscience du besoin d'universalisation des droits sociaux et humains ont exigé du système éducatif des solutions plus efficaces pour inclure les populations jusqu'alors exclues de ses classes.

Cependant si, d'un côté les taux de scolarité ont presque atteint le cent pour cent en ce qui concerne l'école fondamentale, il existe encore aujourd'hui plus de 14 millions d'analphabètes et plus de 30 millions de personnes (IBGE, 2006) qui n'ont pas eu la chance de conclure les quatre premières années de l'école élémentaire. Cette privation du droit d'accès aux champs de la lecture, de l'écriture, des notions de mathématique et scientifiques, peut signifier le renforcement de la ségrégation de ceux qui n'appartiennent pas aux couches privilégiées de la société.

Dans son œuvre *Pédagogie de l'indignation*, Freire (2000) réfléchi sur le rapport entre l'alphabétisation et la misère, et signale que dans son expérience comme éducateur, il pouvait observer que les adultes se sentaient fatigués de la dépendance, du manque d'autonomie, d'être opprimés et niés. Il affirme: "J'ai le droit d'être enragé, d'être en colère... Ma colère, ma juste colère, est fondée sur le droit de me révolter face à la privation du droit que les êtres humains ont de se situer dans la nature des êtres humains." (p.78)

La dette sociale envers ces personnes, dont la scolarité n'a pas été assurée dans leur enfance, est certainement lourde (Cury, 2002). Ne pas avoir le droit de maîtriser les connaissances scolaires, dans un monde où l'information est au centre des relations de pouvoir, signifie augmenter chaque fois plus la situation d'exploitation et de soumission des travailleurs. Selon Arendt (1983, p.38), *ce que nous avons devant nous c'est la perspective d'une société de travailleurs sans travail, c'est-à-dire privés de la seule activité qui leur reste. On ne peut rien imaginer de pire.* Cela représente aussi nier la possibilité de revendiquer des conditions plus dignes d'habitation, de santé, de travail et d'éducation pour eux et pour leur famille.

Dans ce sens, il se fait indispensable de tracer des politiques qui permettent des actions plus équitables pouvant garantir un enseignement de qualité à tous ceux qui n'ont pas eu accès à l'école dans leur enfance. L'éducation des jeunes et des adultes se configure comme la restauration d'un droit qui a été nié aux classes populaires (Cury, 2002). Plus précisément, les genres de questions qui se situent au sein de la pensée de Arendt sur les droits de l'homme et le droit d'avoir des droits :

Le grand malheur des sans-droits n'est pas d'être privés e la vie, de la liberté et de la recherche du bonheur, ou encore de l'égalité devant la loi et la liberté d'opinion – formules qui étaient supposées résoudre le problème à l'intérieur de communautés précises – mais d'avoir cessé d'appartenir à une communauté tout court. Leur tare n'est pas de ne pas être égaux devant la loi, c'est qu'il n'existe pour eux aucune loi... (2002, p.598).

Apprendre à regarder ces groupes de façon plus détaillée et percevoir les multiples réalités présentes est un défi non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les coordinateurs et les élèves d'éducation de jeunes et d'adultes (EJA).

Dans le cas des enseignants et des coordinateurs, les défis remettent au développement des propositions pédagogiques alternatives (De Vargas, Fávero e Rummert, 1999) qui considèrent les spécificités des élèves, en créant des conditions pour établir des médiations entre les savoirs scolaires et les savoirs construits dans d'autres espaces sociaux (Brandão, 1980; Dasen, 2004). On observe en plus des difficultés pour concevoir, de façon plus générale, comment les différents sujets s'intègrent dans cette complexe mosaïque qui constitue la tessiture d'une classe d'EJA.

Les histoires de vie marquées par des souvenirs d'empêchement et d'exclusion relatifs à l'école, généralement rurale, rapprochent les identités historiquement établies. La difficulté de vivre dans une grande ville, dominée par l'écriture (Freire, 1969), est aussi un des traits caractéristiques de la formation de l'identité collective du groupe, en plus de l'obstination d'essayer de s'approprier des connaissances scolaires puisque ces élèves pensent qu'ils obtiendront des bénéfices en ce qui concerne les relations de travail et familiales.

L'exclusion intériorisée: quelques questions pour penser l'estime de soi chez les étudiants adultes.

Avant de retourner à l'école, plusieurs élèves pensaient que leurs difficultés pour apprendre et leurs sentiments d'exclusion étaient des particularités personnelles. La convivialité dans le groupe, l'exercice d'écouter les autres et de connaître les caractéristiques de chacun, leur permet de se sentir partie intégrante d'une totalité.

Dans une autre étude (De Vargas, 2003b) nous avons discuté les relations entre l'EJA, la migration et la diversité, en montrant qu'au Brésil l'exode rural contribue énormément à rencontrer dans les salles de classe une diversification sociale, culturelle et économique représentative des multiples réalités entre et dans les régions, états et villes brésiliennes.

D'un point de vue plus général, le mouvement migratoire, objet d'étude de Sayad (2006), s'est d'abord manifesté dans les limites internes des pays, puis s'est prolongé en dehors des frontières nationales tout en gardant une relation de continuité.

Ce phénomène est directement lié au développement inégal qui sépare les pays et les régions d'immigration de ceux d'émigration tout comme la dissymétrie évidente des relations de force (force matérielle, économique, symbolique et de prestige) qui opposent les deux catégories de pays, dominants et dominés (Sayad, 2006). Des relations qui se placent également dans le contexte ville-campagne.

L'insertion des sujets dans les nouvelles réalités les conduit à une redéfinition identitaire puisque la condition pour l'existence politique est la localisation géographique et temporelle au sein d'un groupe social:

L'appartenance de chacun à son temps est une appartenance à l'histoire nationale; l'appartenance à l'espace est une appartenance au territoire national; l'appartenance au groupe est une appartenance aux groupes des nationaux, ainsi qu'à la nation et à la nationalité qui leur sont communes. (Sayad, 2006, p.144)

Un des préjugés très courants dans les histoires de migration des élèves d'EJA se doit à la distinction préconçue entre migration de travail et migration de peuplement. On considère que la migration de travail se caractérise par la quantité d'adultes qui doit être pensée essentiellement comme provisoire, nécessaire mais pas tolérée ou désirée. Différemment de la migration de qualité, de peuplement, qui serait plus prestigieuse, cultivée prête à se laisser assimiler par le nouveau groupe et qui apporte des contributions à l'ordre social, politique, culturel et démographique. Cependant, on sait très bien qu'il n'y a pas de migration de peuplement qui n'eut pas commencé par la problématique du travail.

Ce mouvement migratoire a des implications dans le système éducationnel puisque la recherche des meilleures conditions de vie et de travail mène à une revendication plus intense des droits à l'éducation et de l'existence de l'EJA qui se dirige vers ceux qui n'ont pas eu accès à l'école régulière.

Dans ces espaces, les enseignants et les élèves constatent leurs différences dans la manière de parler, de penser et d'articuler leurs expériences de vie. Cependant, la recherche des alternatives éducationnelles n'exclut pas les conflits culturels présents puisque l'école, institution qui se définit comme le lieu par excellence de l'enseignement formel, n'est pas encore suffisamment préparée pour dialoguer avec les savoirs des élèves, construits dans les espaces sociaux du travail, en les incorporant au programme scolaire.

Selon Freire:

Au fond, nous ne nous rendons pas compte que c'est en apprenant socialement que les hommes et les femmes ont découvert qu'il était possible d'enseigner. Si cela avait été clair, nous aurions compris l'importance des expériences informelles dans les rues, les places, les lieux de travail... (Freire, 1997, p. 19)

Freire constate que, bien qu'ils soient formellement acceptés à l'école, les élèves continuent à vivre plusieurs conflits au sein de la société lettrée. Des conflits qui mènent à la rupture avec leurs cultures d'origine et qui se concrétisent dans une autre négation: ils sont refusés à cause de leurs savoirs et de leurs manières de comprendre la réalité. Cette contradiction fait que plusieurs élèves abandonnent l'école.

Les pratiques d'enseignement observées indiquent que les enseignants ont encore beaucoup de difficulté de prendre en considération les différents savoirs incorporés, les multiples manières d'apprendre et d'enseigner, situées dans les apprentissages des pratiques que les étudiants amènent avec eux.

L'expérience de la migration nous apprend que ce qui se garde dans la mémoire est portable, c'est-à-dire, encore qu'on ne puisse pas porter sur soi une grande quantité d'objets, on peut par contre emmener une connaissance possible d'être utilisée n'importe où, comme c'est le cas du calcul mental. (De Vargas e Fantinato: 2005, p. 15)

L'origine rurale rapproche les histoires de vie des élèves, surtout des plus âgés. Les difficultés pour aller à l'école, soit par la distance, soit par l'inadéquation curriculaire, sont aussi des caractéristiques communes dans le groupe, tout comme la persévérance pour essayer d'acquérir des connaissances scolaires. Pourquoi étudier et aller à l'école à l'âge adulte? Comment amener à l'école les savoirs constitués dans les processus non-scolaires? Comment faire pour que ces expériences soient entendues par les enseignants afin de s'articuler avec les savoirs scolaires?

J'ai appris quelques lettres à la maison avec mon frère aîné. Lui, il allait à l'école et il devait beaucoup marcher... on habitait à la campagne. L'école était très loin de chez nous. J'étudie parce que j'aime bien les lettres et je n'aime pas devoir tout demander aux autres. Alors j'ai pensé, si les gens apprennent, pourquoi je ne le pourrais pas apprendre moi aussi? (Helena, 64ans)¹

Les paroles d'Helena montrent les origines rurales et leurs déterminants, comme la difficulté de fréquenter l'école et la transmission des savoirs scolaires et non-scolaires par un des membres de la famille, considéré comme quelqu'un capable de transmettre ces connaissances dans une relation maître-apprenti. (De Vargas, 2003a). Il est frappant dans ces mots le désir, encore si fort d'apprendre à 64 ans les connaissances scolaires pour pouvoir affirmer son indépendance, son autonomie face à son groupe social, sa famille et face à elle (soi) même.

Tous les jours on apprend quelque chose. Aujourd'hui cela devient plus clair pour moi. Trente ans auparavant, j'aurais pensé que c'est une grande bêtise ce que je viens de dire car à l'époque je pensais qu'il fallait seulement travailler et élever les enfants. Dans ma jeunesse, je n'ai presque rien étudié. L'école était loin de chez moi, je devais travailler, ma famille était très pauvre. (Miguel, 50 ans)

L'image subtile du contact avec l'école, située dans un passé très éloigné et rempli de souvenirs ruraux, se rapproche de l'idée de Sayad (2006) à propos de la migration et des processus d'altérité. Dans le monde de l'enfance de Miguel, le travail occupait une place plus significative que la scolarisation. Les difficultés pour aller à l'école et y rester, des programmes tellement éloignés des réalités des élèves ne permettaient pas une lecture créative et critique du contexte où il vivait. L'école se situant plutôt comme un espace d'aliénation, peu utile à la signification de son quotidien.

Dans le cas de l'EJA, l'exclusion ne se situe pas seulement dans le manque d'accès à l'école mais aussi aux très bas niveaux des connaissances prévues dans les programmes scolaires. La faible qualité des enseignements, souvent réputée aux conditions précaires d'apprentissage des élèves qui arrivent à l'école, déjà fatigués, après un jour de travail, contribue pour augmenter les discriminations et l'exclusion sociale des jeunes et adultes.

Nous concevons l'action pédagogique comme un acte politique (Freire, 1970; 1993; 2000). Mais pour que cet acte ait comme engagement la construction d'une société plus juste, il est absolument nécessaire d'engendrer de la part des individus une prise de conscience de leurs réalités, des tensions existantes entre les contextes local et global qui les entourent.

Dans ce sens, il nous paraît très important de penser la concrétisation des politiques éducatives qui permettront des actions de formation des enseignants plus efficaces qui puissent engendrer une amélioration de la qualité de l'enseignement dirigé aux classes populaires.

Formation continue des enseignants: apprendre à lire l'école des adultes

Dans les dernières années, nous avons participé de plusieurs expériences de formation d'enseignants qui travaillent dans le domaine de l'éducation des jeunes et des adultes. Ces expériences de formation ont essayé de mettre en valeur les actions collectives et participatives

¹ Tous les noms ont été changés afin de garder l'anonymat des élèves.

qui ont cherché à construire des nouveaux sens pour la pratique pédagogique dans l'EJA. Elles cherchent à surmonter la réalité de l'exclusion des classes populaires du système d'enseignement.

Nous avons donc réalisé des cours de formation continue destinés aux enseignants, coordinateurs et directeurs des écoles de Rio de Janeiro, dans un partenariat entre le Bureau Municipal d'Education et quelques universités à Rio. Les actions de formation – réunions pédagogiques, cours d'extension universitaire et cours de post-grade – ont englobé des discussions théoriques et méthodologiques, et la production de matériaux didactiques, dans une proposition dynamique de formation/production. Processus qui a été le produit des demandes du groupe des enseignants.

Les actions de formation continue ont été conçues collectivement, par les acteurs engagés, et se sont appuyées sur les idées de Paulo Freire de dialogue et participation, ce qui nous a permis de construire un cadre théorico-pédagogique à partir des thématiques et stratégies qui représentent les principaux soucis de l'EJA. La réflexion s'est centrée sur les trois axes suivants: diversité culturelle, jeunesse et travail.

Quels défis se présentent aux éducateurs? Comment comprendre ce groupe d'élèves si diversifiés: l'âge, la religion, le lieu d'origine, l'expérience professionnelle et l'expérience antérieure avec l'école. Comment considérer la situation d'exclusion et d'inégalité vécues par les étudiants? L'utilisation des méthodologies d'enseignements-apprentissage, basées sur l'action dialogique et centrées sur la valorisation des savoirs acquis dans les espaces sociaux du travail ou de la famille, en liant les savoirs scolaires et non-scolaires, se présente comme une possibilité. Si d'un côté, l'hétérogénéité du groupe nous donne la notion de fragmentation, de l'autre, l'exclusion ou la négation au droit à la scolarisation devient un élément des identités multiples. Dans le cadre de la complexité de l'EJA, la diversité culturelle considérée dans une relation entre différence et égalité (Santos, 1999).

D'après Perez (2002, p. 426) *“pour construire des sociétés de paix, la tolérance est un outil indispensable pour créer un climat de confiance à tous les niveaux, local, régional, national et international, pour promouvoir la compréhension et la connaissance mutuelles entre les groupes sociaux, les cultures et les civilisations de divers pays, de différentes régions.”*

Comment travailler dans une classe où coexistent des étudiants de quinze à quatre-vingts ans? Comment discuter sur des expériences de travail avec ceux qui ont travaillé toute leur vie et d'autres qui n'ont jamais eu cette expérience? Une telle complexité a conduit aux discussions sur les rapports entre les cultures de la jeunesse et les nouveaux processus de travail.

Dans l'actuel scénario, notre société a l'habitude de voir la jeunesse d'une manière préconçue, comme synonyme de problème. Jeunesse pauvre, exclue, très liée aux comportements de risque et aux situations de violence. Vision stéréotypée qui ne traduit pas la diversité des expériences de la jeunesse brésilienne, originaire des classes populaires qui habitent dans les périphéries urbaines.

En essayant de reprendre les aspects positifs de la jeunesse, les enseignants ont organisé et stimulé différentes expressions culturelles de leurs jeunes élèves à travers des multiples langages, comme la danse, le théâtre, la musique, le dessin, typiques des groupes populaires.

En outre, en raison d'une revendication de la part des enseignants, nous avons fait une analyse critique des rapports entre *Travail, Globalisation et Exclusion*, tout en cherchant à identifier les savoirs non-scolaires construits par les élèves dans les expériences sociales du travail, et l'importance de celles-ci dans l'élaboration des propositions pédagogiques significatives et de qualité par l'EJA, dans une perspective d'inclusion.

Une autre problématique vécue par les éducateurs se réfère à la méconnaissance des spécificités de l'EJA de la part des directeurs et coordinateurs, qui généralement se situent plus proches de

l'école des enfants. L'inclusion de ces acteurs dans le processus de formation continue a possibilité un dialogue plus ouvert entre le champ de la gestion et le champ plutôt pédagogique.

Conclusion

Dans cet article, nous avons montré comment nous organisons notre travail de recherche et formation dans le domaine de l'éducation des adultes dans l'état de Rio de Janeiro, Brésil, tout en essayant de mettre en rapport les questions relatives à l'exclusion/soumission des couches plus pauvres de la population brésilienne, pouvant contribuer à penser, donc créer, des alternatives d'action politique et pédagogique.

Premièrement nous avons analysé la manière dont les étudiants travailleurs – jeunes, adultes et adultes âgés – s'expriment sur leur vécu d'exclusion du système éducatif brésilien. Une exclusion imposée par les contraintes d'une réalité basée sur les inégalités socio-économique et politique. Nous avons aussi voulu dégager des entretiens les sentiments des élèves quant au fait de suivre des cours primaires à un âge avancé.

Nous avons situé la question de la formation inadéquate des enseignants comme un obstacle à la démocratisation de l'éducation destinée aux classes populaires. Nous pensons que la conception et la réalisation des projets politico-pédagogiques de formation continue des enseignants et du groupe de gestion de l'éducation peuvent contribuer à envisager des actions alternatives vers une éducation publique plus efficace engagée dans la construction d'une société plus juste et égalitaire.

Références de l'auteur:

- Education de Jeunes et d'adultes, identité et différence. In *Dialogues interculturels: décoloniser le savoir et le pouvoir*. Actes du XII Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche Interculturelle. UFSC, Santa Catarina, Brésil, 2009. site: <http://www.aric2009.ufsc.br/francais>.
- La Pluralité, l'égalité et droits de l'homme: l'éducation des jeunes et des adultes au Brésil. In Caloz-Tschopp, Marie-Claire (éd) *Lire Hannah Arendt Aujourd'hui: Pouvoir, guerre, pensée, jugement politique*. L'Harmattan, 2008: 531-535.
- Migração, diversidade cultural e educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Realidade*, v.28, n.1,113-131, 2003.

Bibliographie:

ARENDR, H. Les Origines du Totalitarisme et Eichmann à Jérusalem. Quarto Gallimard, 2002.

_____. Condition de l'homme moderne. Calman-Lévy, 1983.

BRANDÃO, C.R. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CURY, C.R.J. Parecer CEB 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Soares, L. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DASEN, P.R. Education informelle et processus d'apprentissage. In: DASEN, P.R. e AKKARI, A. *Pédagogies et Pédagogues du Sud*. Paris: L'Harmattan, 2004, p.23-52.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis : Vozes, 1999.

DE VARGAS, S.M. Processos de formação e aprendizagem no meio rural : o *continuum* família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, (24): 95-106, 2003a.

_____. Migração, diversidade cultural e educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Realidade*, v.28, n.1,113-131, 2003b.

DE VARGAS, S.M.; FANTINATO, M.C. Raízes rurais e saberes matemáticos de jovens e adultos: diálogos possíveis. In: Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos, Niterói, 2005. p. 10-25.

DE VARGAS, S.M.; FÁVERO, O.; RUMMERT, S. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos a trabalhadores. *Educação em Revista*, (30): 39-49, 1999.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

HADDAD, S. ; XIMENES, S. . A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 130-148.

PEREZ, S. Tolérance. In: GROUX, D. (Dir.) ; PEREZ, S. ; PORCHER, L. ; D.RUST, V. ; TASAKI, N. *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan, 2002.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios*, 2006.

SANTOS, B.S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES nº 135, Centro de Estudos Sociais: Coimbra, janeiro de 1999.

SAYAD, A. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Éditions Raisons d'Agir Éditions, Paris, 2006.