

## **Migrations, diversité culturelle et éducation des jeunes et des adultes travailleurs au Brésil**

*Sonia De Vargas<sup>1</sup>*

*Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, Brésil*

### **Résumé**

Dans les dernières années, la migration des travailleurs ruraux en quête d'insertion économique et sociale a entraîné une augmentation de la demande d'une éducation des jeunes et des adultes, surtout dans le milieu urbain. L'articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs non-formels - construits par les étudiants dans leurs pratiques sociales de travail - est un des principaux défis posés aux programmes de formation des formateurs.

L'objectif de cet article est de réfléchir sur les relations entre le mouvement migratoire des personnes - n'ayant pas eu d'accès à l'école à l'âge voulu - et les questions politico-pédagogiques, qui se posent en éducation des jeunes et des adultes, considérant la formation permanente des enseignants. Cette dernière se centre sur la diversité culturelle, comme étant l'un des moyens de surmonter les problèmes éducatifs actuels.

Dans la première partie de l'article, nous présentons les caractéristiques historiques de l'éducation des jeunes et des adultes au Brésil, tout en considérant les données sur l'analphabétisme et l'analphabétisme fonctionnel, comme étant des indicateurs du cadre actuel des inégalités socio-éducatives. Dans la seconde partie, nous nous pencherons sur certains principes théorico-méthodologiques que nous considérons fondamentaux dans l'élaboration de projets politico-pédagogiques de formation d'enseignants pour les jeunes et les adultes, tels quels: le dialogue et la construction de savoirs; la participation et la formation à la citoyenneté; la diversité culturelle, la cohésion sociale et l'éducation.

### **Introduction**

Le Brésil est un pays au territoire très étendu, doté d'une organisation politico-administrative décentralisée, composée de 5.561 communes et de 26 états regroupés en cinq régions: Nord, Nord-est, Sud-est, Sud et Centre ouest. Ces régions présentent de nombreuses différences entre elles, pour ce qui est des aspects économiques, culturels, sociaux et environnementaux. Elles configurent, ainsi, une réalité de contrastes entre le contexte du Sud/Sud-est, résultat d'un processus accéléré d'industrialisation et celui du Nord/Nord-est, où un système économique reposant sur l'agriculture et l'élevage a perduré plus longtemps.

---

<sup>1</sup> Notice biographique: Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (1995). Professeur à l'*Universidade Católica de Petrópolis* (UCP), responsable des cours: Sociologie de la culture, Formation des professionnels de l'éducation: approches socio-historiques, Éducation populaire et éducation d'adultes. Consultante du Bureau de l'Éducation de la Municipalité de Rio de Janeiro et du *Serviço Social do Comércio*, dans le domaine de l'Éducation des Jeunes et des Adultes. Courriel: [smdv\\_ny@yahoo.com](mailto:smdv_ny@yahoo.com)

Ces inégalités régionales se reflètent également dans les niveaux de scolarité de la population, comme permettent de le dégager certaines données sur l'analphabétisme. Selon l'INEP (2003), plus de 14 millions de personnes - âgées de plus de 15 ans - ne savent ni lire ni écrire, ce qui correspond à 12% de la population. Près de la moitié de ce groupe habite la région du Nord-est et 3,5 millions de personnes vivent encore dans les zones rurales.

Selon le recensement démographique de 2000 (IBGE, 2003), la population brésilienne compte près de 170 millions d'habitants et la tendance à la diminution de la population rurale se confirme, le taux d'urbanisation étant passé de 75,59% en 1991 à 81,23% en 2000 (croissance due notamment à l'expansion des grandes centres). Ainsi, la migration de travailleurs ruraux en quête d'insertion économique et sociale a entraîné une augmentation de la demande en éducation, plus spécialement celle destinée aux jeunes et aux adultes, notamment en milieu urbain.

Aussi la migration est-elle une réalité dont la présence est constante dans l'éducation des travailleurs (jeunes et adultes) au Brésil et qui introduit dans les salles de classe le tableau des multiples réalités socioculturelles et économiques qui différencient les régions et les états brésiliens.

L'accélération du mouvement migratoire au Brésil remonte à 1950 et il s'est intensifié au cours des décennies suivantes, réunissant sur le territoire national des personnes provenant des états les plus divers. Cette tendance, plus marquée parmi la population rurale, représentait des déplacements de main-d'œuvre agricole, grâce à l'essor de la mécanisation de l'agriculture et de l'élevage. Selon Santos et Silveira (2003), l'exode rural a essentiellement été le résultat de la conjonction de deux facteurs: une structure foncière archaïque dans les zones agricoles traditionnelles et la modernisation capitaliste de la terre dans les zones dynamiques et dans les régions d'exploitation agricole récemment occupées.

Dans l'espoir de trouver davantage d'opportunités de travail, les populations pour la plupart originaires des états situés dans les régions du Nord et du Nord-est - généralement caractérisées par les faibles niveaux de scolarité - migraient vers la région du Sud-est, notamment vers Rio de Janeiro et São Paulo, où elles occupaient alors la périphérie urbaine.

Actuellement, la mobilité de la population, au sein d'une même région et d'une région à l'autre, est encore très significative en chiffres absolus et

elle équivaut à un mouvement migratoire de plus de 5 millions de personnes, dont 40% ont cherché à fixer leur résidence dans la région du Sud-est entre 1995 et 2000 (IBGE, 2003).

Exclus du système scolaire dans leur enfance, les élèves des cours destinés aux jeunes et aux adultes ont bâti leurs connaissances dans la mouvance de leurs relations familiales, du monde du travail, de la vie sociale, des groupes religieux et politiques entre autres, constituant un large et complexe éventail de types d'interaction, où le savoir partagé s'étendait à tous les aspects de leurs modes de vie (DeVargas, 1995; Oliveira, 1999).

Les salles de cours nocturnes composaient de véritables mosaïques multiculturelles, où les enseignants et les apprenants faisaient l'expérience de leurs différences dans leur manière de parler, de penser et d'architecturer leurs vécus de migrants, outre celles relatives à leur origine, aux tranches d'âge et aux expériences professionnelles diverses.

Dans cette recherche de solutions éducatives adéquates, de nombreux conflits culturels apparaissaient car l'école (institution caractérisée comme étant le *locus* de l'enseignement formel, conçue et organisée avant tout pour les enfants) se heurtait au quotidien à ses propres difficultés à reconnaître les savoirs des apprenants (construits dans les espaces sociaux et de travail) et à dialoguer avec eux.

À la confrontation avec la société lettrée, viennent s'ajouter les conflits de rupture avec les cultures d'origine car, dans cette école, les adultes migrants vivent une autre forme de négation: ils sont rejetés en raison de leurs savoirs et de leurs manières de comprendre la réalité.

Il devenait, donc, fondamental de mettre au point des programmes de formation d'enseignants qui privilégiaient la compréhension de cette réalité plurielle, afin que ceux-ci, par leur action pédagogique, puissent servir de médiateur entre les apprenants et entre ceux-ci et les connaissances, en vue de l'apprentissage.

Produit des inégalités régionales, ces migrations internes ont eu des répercussions sur le système éducatif, car cette recherche de meilleures conditions de vie a débouché sur une revendication du droit à l'éducation, attirant dans les salles de classe des groupes d'élèves provenant des états les plus variés et représentant des groupes culturels diversifiés.

En raison des spécificités de l'éducation des jeunes et des adultes (EJA), celle-ci a dès lors constitué un terrain important d'articulation entre la

théorie et la pratique, notamment si l'on considère le groupe représentatif de la population n'ayant pas eu accès à l'école à l'âge voulu et qui voit dans les cours spéciaux une chance de commencer ou encore de continuer ses études. Paradoxalement, en fonction de contraintes d'ordre non seulement pédagogique, mais aussi politico-économique, l'EJA est encore pratiquement incapable de répondre concrètement aux besoins des apprenants dans le système d'enseignement brésilien.

Diverses recherches (DeVargas, Fávero et Rummert, 1999; Ribeiro, 1999) indiquent que l'un des graves problèmes qui se posent a trait au manque de formation adéquate d'enseignants pour travailler avec ce groupe différent, si l'on considère que les cours de pédagogie préparent les enseignants à s'adresser aux enfants et que c'est généralement sur le tas qu'ils apprennent à s'adresser aux adultes. Ainsi, dans le but d'améliorer la qualité de ce type d'enseignement, il est important de mettre au point des programmes spécifiques de formation d'enseignants pour jeunes et adultes non scolarisés ou insuffisamment scolarisés, afin de garantir une meilleure compréhension de la diversité culturelle des différents groupes en présence dans les classes. Ces classes sont composées d'apprenants, originaires de différents états et communes, aux âges les plus variés - au moins 15 ans - qui, forts de multiples expériences professionnelles, ont bâti leurs connaissances hors des murs de l'école.

L'objectif de ce travail est de revenir sur quelques points de repère de l'éducation des jeunes et des adultes au Brésil, en cherchant à retracer le mouvement des actions éducatives dans les différents contextes historiques du pays. Nous avons également soulevé quelques réflexions sur les relations entre le mouvement migratoire de personnes n'ayant pas eu d'accès à l'école à l'âge voulu et les questions politico-pédagogiques qui se posent dans l'éducation des jeunes et des adultes, considérant la formation permanente des enseignants - centrée sur la diversité culturelle - comme l'un des moyens de surmonter les problèmes éducatifs actuels. Nous avons pris pour base les perceptions que nous avons accumulées, tout au long de nos expériences successives dans l'enseignement des jeunes et des adultes, en tant qu'assesseur auprès des Secrétariats à l'éducation et du Ministère de l'Éducation, ainsi qu'au cours d'échanges avec les enseignants et les chercheurs en la matière.

À cette fin, nous présenterons brièvement, dans la première partie, les caractéristiques historiques de l'éducation des jeunes et des adultes au Brésil, en considérant les données sur l'analphabétisme et l'analphabétisme fonctionnel comme indicateurs du cadre actuel des inégalités socio-éducatives. Dans la seconde partie, nous tenterons de nous pencher sur certains principes théorico-méthodologiques que nous

considérons fondamentaux dans l'élaboration de projets politico-pédagogiques de formation d'enseignants pour jeunes et pour adultes: le dialogue et la construction des savoirs; la participation et la formation à la citoyenneté; la diversité culturelle, la cohésion sociale et l'éducation. Enfin, la troisième partie de ce travail sera consacrée à de brèves considérations finales.

### **L'éducation des jeunes et des adultes au Brésil**

Les programmes qui ont marqué l'implantation de l'éducation des adultes au Brésil remontent à la période coloniale, époque où les jésuites, par le biais de la catéchèse infantile, cherchaient aussi à atteindre les parents. Il convient également de signaler que, à cette époque-là, ont été organisés des cours d'enseignement professionnel, afin d'y enseigner les arts et les offices du forgeron, du menuisier et du tisserand. Ces liens étroits entre l'éducation élémentaire traditionnelle et l'éducation des adultes sera présente dans toute l'histoire de l'éducation des adultes au Brésil (Paiva, 1972).

À la suite de la diffusion des idées libérales assumées par les élites coloniales dominantes et mentionnées par les historiens depuis la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, lors des mouvements sociaux de l'indépendance du pays et tout au long de la première phase de l'Empire, la notion d'éducation pour tous se présentait comme fondamentale à la construction de la cohérence interne d'un système d'idées qui prêchait l'universalisation des droits universels.

Cependant, la structure agraire prédominante de la société brésilienne dépendait encore d'une main-d'œuvre centrée sur le travail des esclaves, ce qui explique la faible motivation à participer aux actions qui pouvaient conduire à une universalisation des offres éducatives et qui se limitaient à un ensemble de mesures dispersées et peu représentatives.

Ce n'est qu'après la deuxième guerre mondiale qu'il est possible d'identifier des actions plus effectives dans le domaine de l'éducation des adultes. En 1947, la *Campanha de Educação de Adultos*, organisée par le Ministère de l'Éducation et de la Santé, avait pour objectif de fournir l'éducation de base ou l'éducation fondamentale à tous les Brésiliens illettrés, dans les zones urbaines et rurales. Après avoir connu un certain succès au début, cette campagne commença à perdre sa force dès les années '50, face aux critiques subies en raison des méthodes utilisées, car elles étaient produites pour les adultes, mais à partir de matériel pour les enfants et, donc, tout à fait inadéquates aux besoins des apprenants, ce qui impliquait une perte de motivation et compromettait l'apprentissage

(Beisegel, 1997).

Dans la période des années '50-'60, plusieurs initiatives publiques et privées ont tenté d'amplifier les actions éducatives pour les jeunes et les adultes. Parmi ces actions, nous pouvons citer le *Programa Nacional de Alfabetização*, proposé en 1963 par le Ministère de l'Éducation et qui prétendait utiliser la méthode Paulo Freire d'alphabétisation des adultes:

*“En dépit du soin avec lequel on prétendait garantir la transmission des techniques de lecture et d'écriture, par l'intermédiaire de l'utilisation des techniques audiovisuelles et par la soigneuse programmation des activités, les aspects réellement innovateurs de la méthode apparaissaient: 1) dans le rapport entre la transmission instrumentale et l'action éducative possible pendant le processus; 2) dans le rapport entre le contenu culturel du processus et les conditions sociales, politiques et économiques de la vie de l'analphabète”* (Beisegel, 1979: 53-54).

En raison de la nouvelle orientation politique qui s'installe dans le pays en 1964, ce programme n'a pas été mis en œuvre, ce qui a empêché une évaluation à large échelle des limites et des possibilités, étant donné que l'on ne connaissait jusqu'alors que les effets de la conception politico-pédagogique de Freire, inscrits dans l'expérimentation réalisée au *Centro de Cultura Dona Olegarina*, à Recife, dans l'état de Pernambuco.

Une lacune s'installera, alors, au niveau des initiatives nationales et il faudra attendre les années '70 pour que surgisse une nouvelle tentative de diminution du taux d'analphabétisme, sous la forme d'une campagne renouvelée, appelée *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL).

Le MOBRAL a été organisé à partir de 1970, en action parallèle avec le système d'enseignement supplétif - *Departamento de Ensino Supletivo* du Ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC) - doté d'une immense force politique et financière, et il s'est installé dans toutes les municipalités du Brésil, par le biais des *Comissões Municipais*, constituées grâce aux négociations entre les maires et les sociétés civiles locales. Le *Movimento*, qui s'était fixé pour objectif l'alphabétisation des adultes, est devenu une structure gigantesque, sans toutefois confirmer ses prévisions initiales.

Selon Cunha (1991) le MOBRAL a été remplacé en 1985 par la *Fundação Educar* qui proposait une action plus flexible et qui reprenait les idées de Freire, dans l'élaboration des directives d'action. Cependant, dans les années '80, la *Fundação* ne résistera pas à l'absence de politiques

fermes pour l'éducation des adultes, au niveau fédéral.

Il est important de souligner que, dans les années '70, un ensemble de mesures légales viendra étayer les nouvelles idées qui occupent le scénario éducatif, celles de l'éducation permanente (DeVargas, 1984). Ces lois dénotent le besoin d'une formation spécifique des enseignants et elles révèlent le souci de la spécificité et la nécessité de qualification des éducateurs pour un travail auprès des adultes.

La réglementation de l'enseignement des adultes a constitué un complément important du processus de démocratisation de l'accès à l'éducation. Plusieurs projets ont été mis en œuvre, au niveau fédéral et des états, à l'aide aussi des nouvelles technologies comme la télévision, la radio, les modules d'instruction programmés.

Cependant, toutes ces initiatives n'ont pas été suffisantes pour rendre compte de la problématique éducative du pays qui, en raison d'une offre très faible de scolarisation - notamment en milieu rural - et des hauts niveaux d'abandon et d'échec scolaire, ont démontré le besoin d'actions plus effectives et plus permanentes dans le champ de l'éducation des jeunes et des adultes.

La prise de conscience de cette nécessité a conduit, tout au long des années '80, au cours des débats sur la nouvelle Constitution du pays, à établir l'obligation d'offres éducatives visant les jeunes et les adultes n'ayant pas eu accès à l'école ou ayant dû l'abandonner pour les raisons les plus diverses. D'un côté, les conditions socio-économiques ont forcé ces jeunes à abandonner l'école pour travailler et pour contribuer, ainsi, aux revenus de la famille. De l'autre, on se heurte à l'incapacité de l'école d'offrir un enseignement de qualité et motivant les enfants des classes populaires qui, découragés à la suite de redoublements successifs, finissent par renoncer et qui vont, alors, grossir le contingent des futurs candidats aux cours destinés aux jeunes et aux adultes.

La Constitution du Brésil, promulguée en 1988, a réaffirmé le devoir de l'Etat en ce qui concerne la scolarité de base, quel que soit l'âge de l'apprenant, en mettant sur un pied d'égalité l'éducation des adultes et celle qui est destinée aux enfants entre 7 et 14 ans, et en garantissant qu'elle sera obligatoire et gratuite. Cependant, nous pouvons observer qu'en dépit des efforts qui ont été consacrés, quinze ans durant, à l'éradication de l'analphabétisme dans le pays, cela ne s'est pas traduit par de grands changements dans la pratique.

En 1996, la nouvelle loi de l'éducation a consacré deux articles à

l'éducation des jeunes et des adultes (les art. 37 et 38) dans lesquels sont explicitées les responsabilités du pouvoir public de leur garantir gratuitement des conditions d'éducation adéquates. L'un des aspects les plus importants de cette loi, qui la distingue aussi des lois antérieures, est la distinction qu'elle établit entre l'éducation des jeunes et des adultes et l'éducation professionnelle, destinée au perfectionnement de ceux qui participent déjà à la vie productive (Haddad, 1997).

Un autre aspect très important a trait à la réduction de l'âge minimum d'accès aux examens pour l'équivalence des études, ramené de 18 à 15 ans pour le cycle d'orientation et de 21 à 18 ans pour le collège. Cette diminution de l'âge limite pour la conclusion des niveaux d'enseignement a entraîné de graves problèmes d'ordre psychosocial dans les classes qui accueillent de plus en plus d'adolescents et elle a fait surgir la nécessité de rechercher des options permettant de tenir compte des caractéristiques de ces apprenants.

Toujours dans les années '90, nous remarquons, au niveau international, la V<sup>o</sup> Conférence Internationale de l'éducation des adultes, réalisée à Hambourg (Allemagne), qui a confirmé l'importance de l'EJA tant pour les pays développés que pour ceux en développement. Au seuil du XXI<sup>ème</sup> siècle, elle reconnaît l'importance de l'éducation qui permettrait aux citoyens de mieux vivre dans les sociétés des connaissances et de l'information. Comme le signale Rummert (1995), les exigences croissantes de formation et de qualification professionnelle face à la compétitivité du marché, en fonction de la mondialisation, ont mis en relief les actions spécifiques dans le domaine de l'EJA.

Au Brésil, toutefois, les quelques rares initiatives dans ce secteur ont été restreintes au plan local. Ce n'est qu'en 1997 que l'EJA sera comprise dans les projets d'action nationale avec la mise en place du *Programa Alfabetização Solidária*, financé grâce aux partenariats entre le gouvernement fédéral et les organismes de la société civile (Di Pierro et Graciano, 2003). La mise en pratique effective de ce programme s'est heurtée à de nombreux problèmes, en raison notamment de la vision compensatoire et d'assistantat de l'EJA, qui ne correspond pas à la perspective de l'éducation permanente. Néanmoins, malgré toutes les critiques, il faut reconnaître, comme le signale Beiseguel (2003:26), qu'"[...] il était important de noter qu'il était parvenu à impliquer un grand nombre d'universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur dans les activités d'alphabétisation. Il n'était pas raisonnable d'ignorer que l'insistance sur le nécessité de donner suite aux études en cours dans les modules d'alphabétisation incitait les communes et les états à investir dans l'expansion de l'enseignement des adultes".

En 2003, le Ministère de l'Éducation présente un nouveau projet dans lequel il reconnaît sa responsabilité quant à l'éducation des jeunes et des adultes peu scolarisés et dont le point fort est le *Programa Brasil Alfabetizado*, qui reprend les objectifs des campagnes des années '50, dans l'espoir d'éradiquer l'analphabétisme.

Toutefois, tout l'enthousiasme du début retombe déjà devant le constat que la tâche d'éliminer l'analphabétisme doit être pensée à moyen et à long terme, afin de garantir la continuité des études de qualité, comme un droit de tous ceux qui n'ont pas eu accès à l'école à l'âge voulu.

Dans cette perspective, il nous paraît important d'analyser certaines données sur l'analphabétisme au Brésil, données qui pourront aider à comprendre le secteur de l'éducation des jeunes et des adultes aujourd'hui.

### ***Analphabétisme et inégalités régionales***

Il convient de reconnaître que, historiquement, un effort national d'étendre formellement les droits à l'éducation au groupe des jeunes et des adultes a été fait et les taux d'analphabétisme enregistrent une baisse graduelle, comme nous pouvons le constater sur le tableau 1.

**Tableau 1**  
**Analphabétisme dans la population âgée de plus de 15 ans**  
**Brésil - 1900/2000**

Année	Population âgée de 15 ans ou plus		
	Total <sup>2</sup>	analphabète <sup>3</sup>	Taux d'analphabétisme
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

2 En milliers.

3 En milliers.

Source: INEP, 2003: 6

Toutefois, cette baisse des taux est encore lente et elle maintient le Brésil au rang des pays présentant les plus forts pourcentages et un nombre élevé d'analphabètes absolus (Souza, 1999).

Ces taux atteignent jusqu'à 50%, si nous considérons le nombre de personnes âgées de plus de 15 ans n'ayant pas conclu les quatre premières années de l'enseignement de base et qui souffrent de ce que l'UNESCO appelle l'analphabétisme fonctionnel (voir Tableau 2), car il s'agit de personnes qui ne dominent ni les connaissances minimales ni les savoir-faire requis pour l'insertion dans la société mondialisée des connaissances et de la communication. La situation devient encore plus grave si nous envisageons les huit années de scolarité obligatoire pour tous, comme le détermine la législation brésilienne, cas où les taux s'élèvent à près de 80% parmi les plus de 15 ans n'ayant pas conclu ce cycle d'enseignement (INEP, 2003).

Selon l'*Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*, "l'analphabétisme présente aujourd'hui des contours assez nuancés, marqués par une forte concentration régionale (Nord, Nord-est), spatiale (zone rurale et périphéries des grands centres urbains) et générationnelle (population âgée de plus de 30 ans)" (INEP, 2000: 5).

**Tableau 2**  
**Caractérisation éducationnelle par régions 2001**

<b>Analphabetisme</b>					
<b>Chiffres absolus sur 1000</b>					
<b>Régions</b>	<b>Résidents de 15 ans ou plus</b>	<b>Population analphabète de 15 ans ou plus</b>		<b>Analphabetes fonctionnels de 15 ans ou plus<sup>4</sup></b>	
		<b>Total</b>	<b>Taux</b>	<b>Total</b>	<b>Taux</b>
Brésil	121 011	14 954	12,3	33 067	27,3
Nord	6 454	725	11,2	1 765	27,3
Nord-est	32 767	7 946	24,2	14 032	42,8
Sud-est	54 677	4 100	7,5	11 132	20,4
Sud	18 696	1 323	7,0	3 956	21,2
Centre-ouest	8 415	860	10,2	2 182	25,9

Nota: Sauf population rurale de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

<sup>4</sup> Elles sont considérées comme analphabetes fonctionnelles les personnes ayant moins de quatre années d'études (années intégralement suivies).

Source: IBGE, 2001: 62.

Dans le contexte brésilien actuel, la capacité de créer les conditions de multiplier les chances éducatives de qualité est devenue l'un des grands défis pour répondre aux demandes de la population, tout en assumant la responsabilité de permettre la formation intégrale des citoyens.

Dans le contexte que nous venons de décrire, il nous semble important de réfléchir à la formation des éducateurs qui se consacrent à l'éducation des jeunes et des adultes, dans le but de contribuer à une plus large compréhension des principes théoriques et méthodologiques pouvant mettre en évidence les processus de production et de systématisation des connaissances comprises dans cette relation (De Vargas et Fantinato, 1998).

### **Formation des formateurs: principes politico-pédagogiques**

Nous considérons comme fondamental le fait qu'une proposition de projet/système pour la formation des éducateurs de travailleurs jeunes et adultes tienne compte des stratégies d'apprentissage non formelles construites dans les pratiques sociales du travail, en recherchant une plus large articulation entre la théorie et la pratique des branches de connaissances qui interagissent dans les processus – scolaire et non scolaire – de l'enseignement/apprentissage (DeVargas, Fávero et Rummert, 1999).

Les enseignants des jeunes et des adultes se doivent d'être constamment attentifs aux défis de comprendre les processus par lesquels leurs élèves - qui se caractérisent toujours par la diversité - ont construit leurs savoirs en dehors des *murs des écoles*. Apprendre à travailler sur la pluralité est l'un des grands défis pour ces enseignants (Canen, 2001).

Ainsi, parmi les aspects considérés comme fondamentaux dans la formation des éducateurs, nous pouvons signaler la valorisation, de la part des enseignants, des savoirs déjà acquis par ces apprenants dans leurs relations de travail (Freire, 1969). Cette valorisation s'exprime par une attitude d'apprentis face aux processus de production des savoirs informels utilisés par les apprenants.

Cette attitude exprime la reconnaissance de l'identité culturelle de l'apprenant et elle a des effets positifs sur son apprentissage, dans la mesure où cela lui permet de retrouver l'estime de soi, qui est souvent considérablement affaiblie par son histoire de vie marquée par

l'exclusion.

### ***Dialogue et construction des savoirs***

Si l'on considère que la clientèle formée par les travailleurs jeunes et adultes, non scolarisée ou insuffisamment scolarisée, a construit un ensemble de connaissances/savoirs en dehors du temps et de l'espace scolaire, l'exercice du *dialogue* apparaît comme absolument essentiel dans une proposition pédagogique engagée dans la réalité socio-éducative de ces apprenants.

Le *dialogue* qui, selon Freire (1978, 1997), commence de façon intériorisée à travers la compréhension de notre propre situation dans une collectivité et qui va, ainsi, suggérer une transformation nous transposant de la position de sujets *du* monde à celle de sujets *dans* le monde, établit une dynamique entre subjectivité et objectivité dans un processus continu de construction de la citoyenneté.

Cependant, pour que la formation à la citoyenneté ne se présente que de manière abstraite, il est nécessaire que les conditions de son effective réalisation soient possibles par le biais d'un processus d'explicitation constante du concept de citoyen que nous voulons assumer, de l'ensemble des valeurs qui lui sont sous-jacentes et des conditions objectives qui vont permettre sa concrétisation.

D'un autre côté, dans l'action éducative, la prise de conscience de la grande diversité culturelle des travailleurs devient indispensable, puisque chacun de ceux auxquels est destinée l'EJA apporte un monde de signifiants et de significations, qui apparaissent dans les différentes façons de marcher, de s'habiller, de regarder, de parler, dans les manières spécifiques d'exprimer leurs vérités, dans les multiples langages verbaux et non verbaux, qui dépassent ceux qui sont connus et considérés comme prioritaires par les sociétés lettrées (De Vargas et Fantinato, 1998).

Il doit, donc, exister une motivation à la pratique qui vienne favoriser les échanges d'expériences entre les individus de différentes cultures, par des activités ou des projets communs, qui impliquent la disponibilité et l'ouverture à l'autre, de façon à permettre, dans la construction des connaissances, que l'établissement des liens affectifs favorise l'ouverture à l'assimilation des concepts rationnels.

Les individus sont, ainsi, amenés à comprendre les autres dans leurs multiples dimensions, en cherchant à surmonter les préjugés qui peuvent conduire à une représentation stéréotypée de ceux n'ayant pas les mêmes

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

origines et n'appartenant pas aux mêmes couches sociales, qui ne sont pas intimes du monde des lettres ou même du monde technologique. Le dialogue enseignant-apprenant est, donc, fondamental pour recouvrer l'estime de soi, pour accepter le groupe et se faire accepter par lui.

Par l'intermédiaire de cette rencontre interpersonnelle, la question culturelle est posée de façon à en exposer toute la relativité, en tenant compte des multiples composantes, des interactions, des conflits et des ruptures, qui appartiennent à la complexité de chacun et de tous ceux qui font partie du groupe. Ainsi, l'interaction entre pairs devient fondamentale à la construction collective des connaissances.

Dans une conception plus vaste, nous pouvons affirmer qu'il n'est plus possible aujourd'hui de parler d'éducation des jeunes et des adultes sans concevoir une interaction de dialogue intense et permanent entre les différentes branches des connaissances qui permettent de discerner les formes d'insertion de l'apprenant travailleur dans le monde actuel.

Les nouvelles formes de relations de travail, basées sur les technologies avancées, vont exiger l'élaboration de propositions pédagogiques souples et cohérentes, capables de rendre compte des besoins de ces apprenants et d'y répondre.

Il est important de souligner que les apprenants ont recours à l'école pour y acquérir des connaissances différentes de celles qu'ils possèdent déjà et qu'ils ont obtenues tout au long de leurs activités professionnelles. Toutefois, ces connaissances nouvelles n'arriveraient pas à les atteindre si elles étaient le produit d'un simple transfert, considérant les apprenants comme ceux qui ne savent rien et les enseignants comme les détenteurs de tout type de savoir, prêts à le déverser sur les apprenants. Freire a donné à ce type traditionnel d'éducation le nom d'éducation bancaire, par analogie avec un guichet de banque, où les individus versent leurs ressources.

C'est oublier ainsi que l'apprentissage est un processus dynamique, fruit de l'interaction enseignant-apprenant, apprenant-apprenant, apprenant-école, apprenant-école-famille-société, puisque toutes les connaissances sont construites sur un rapport étroit entre théorie et pratique.

### ***Participation et citoyenneté***

Selon les principes qui sont explicités dans la Nouvelle Loi - LDB - la responsabilité de l'élaboration du projet pédagogique incombe à chaque unité scolaire, cherchant la participation de tous les acteurs de la communauté scolaire (famille, apprenants, enseignants, administrateurs, leaders communautaires) et visant la prise de conscience qui permettrait la concrétisation d'actions éducatives capables de conduire à la formation de citoyens conscients et à l'esprit critique, désireux de transformer la réalité.

Il est fait largement appel aux acteurs sociaux, directement ou indirectement liés à l'école, pour qu'ils apportent leur contribution à la définition, voire à la réalisation du programme scolaire, dans le but d'en concrétiser les objectifs et de faire bénéficier de l'école élémentaire toutes les couches de la société.

Cependant nous savons que la participation - apparemment un concept simple - se manifeste dans la pratique sous de multiples formes d'engagement dans l'action pédagogique (Meister, 1969), qui ne peuvent être comprises que dans un rapport étroit avec le contexte sociopolitique et économique dans lequel les sujets et les groupes se situent.

Ainsi, nous ne pouvons pas confondre une participation résignée, où les sujets se limitent à accepter les décisions prises ailleurs, au détriment de leurs intérêts et de leurs besoins, et la participation active, où différents sujets trouvent des espaces d'intervention significative dans les processus de décision, à toutes les étapes du projet pédagogique qui est en train de se mettre en place (Perez, 1996).

Dans ce sens, on doit essayer de dépasser le stade de participation provoquée, comme celui établi par la LDB, et chercher à atteindre la participation pleine, consciente et critique de la communauté au projet éducationnel, ce qui exige une formation des acteurs à la participation souhaitée, sans laquelle les objectifs seront difficilement atteints.

La salle de cours devient, alors, l'un des espaces privilégiés de formation à la participation par l'ouverture du dialogue, dans la mesure où l'on y pratique le respect des différentes positions et l'exercice de la participation dans la prise des nombreuses décisions, relatives au projet de travail.

Dans le domaine de l'éducation des jeunes et des adultes, il faut chercher à construire le programme des cours en se fondant sur le principe

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

dialogique, qui permettra une participation accrue des coordinateurs, des enseignants, des apprenants, du personnel - de tous les sujets du processus enseignement-apprentissage - et qui aura pour but de proposer un enseignement de qualité, en vue d'une formation consciente des citoyens.

Le troisième aspect considéré important dans la formation des formateurs a trait à la diversité culturelle comme l'un des principes organisateurs de la cohésion sociale dans une perspective éducative.

### *Diversité culturelle, cohésion sociale et éducation*

Afin de débattre des questions liées à la diversité culturelle dans la formation d'enseignants pour les travailleurs, jeunes et adultes, nous avons ressenti le besoin d'explicitier ce que nous entendons par *culture*. La conception que nous avons pris pour base relève d'une perspective ample et inclusive de la capacité des êtres humains à donner une signification à leurs actions et au monde qui les entoure. La culture est partagée par les individus d'un groupe donné et elle ne se réfère pas à un phénomène individuel, elle doit être comprise comme un processus et un produit du mode de vie global d'une société (Williams, 2000). En ce sens, la culture devrait être considérée comme "*l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances*" (UNESCO, 2001: 5).

Faire face à l'hétérogénéité culturelle est l'un des défis posés à la recherche d'une plus large compréhension des processus de changement dans le contexte de la mondialisation, car toutes les pratiques conséquentes tournent autour des différences, de la spécificité de chaque cas, qui est, à son tour, le produit des rapports entre les personnes, les groupes et les classes (Brandão, 1980).

Comme l'explique le document *Proposta Curricular* du Ministère de l'Éducation, destiné à l'éducation des jeunes et des adultes:

*"Les actions humaines quotidiennes, liées à la satisfaction des besoins, ne peuvent pas être résumées, comme dans la vie animale ou végétale à la succession quotidienne des mouvements envisageant la simple survie physique. Tout au long de l'histoire, les activités fondamentales telles que manger, boire, se reposer et se reproduire, se transforment, de plus en plus, par force de la convivialité sociale, en sphères complexes et compartimentées: travail, loisir, religion, éducation, politique, etc. La lutte pour la*

*survie des humains implique un tissu de rapports sociaux, économiques, politiques, culturels, enfin, qui lui confère une hétérogénéité inexistante dans la vie d'autres espèces"*  
(MEC/Ação Educativa, 1998:185).

L'hétérogénéité des apprenants des classes de l'EJA (âge, lieu d'origine, religion, formes d'insertion dans le marché du travail, expérience professionnelle, scolarité) indique l'importance de la prise en considération de la question de la diversité culturelle, lorsqu'il s'agit de travailler à l'éducation des jeunes et des adultes, dans la perspective à la fois de garantir la qualité de l'enseignement et de parvenir à une plus grande justice sociale.

Dans ce sens, une attitude de décentration est indispensable de la part des enseignants, qui devront concevoir la problématique des différences, en tentant d'éviter une attitude par laquelle seules les valeurs et les connaissances transmises par eux-mêmes et par l'école sont considérées comme valables. La recherche de la valorisation des acquis antérieurs étant l'une des clefs du combat contre les préjugés et les discriminations envers les adultes non scolarisés.

La proposition d'une méthode d'enseignement-apprentissage, qui puisse permettre de travailler à partir des différences existantes entre les apprenants et les enseignants et entre les apprenants eux-mêmes implique de considérer leurs coutumes/habitudes, leurs comportements et les institutions auxquelles ils appartiennent, comme une partie de leurs contextes, visant une plus grande perception de la logique propre des systèmes de relations pouvant permettre de trouver l'unité dans la pluralité.

Confronté à la perspective des différences individuelles, l'enseignant devra percevoir que celle-ci ne représente pas une vision fragmentée de la société, puisqu'elle cherche à discerner les multiples expressions des divers groupes et la façon dont ils interagissent entre eux et dans la société globale. Dans une société comme la société brésilienne où l'exclusion est étroitement liée aux préjugés et à la discrimination, il est nécessaire d'affirmer les différences non pas comme des inégalités, mais comme une possibilité de réalisation d'une plus grande cohésion sociale. Comme le signale la Déclaration Universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle, *"des politiques favorisant l'inclusion et la participation de tous les citoyens sont garantes de la cohésion sociale, de la vitalité de la société civile et de la paix. Ainsi défini, le pluralisme culturel constitue la réponse politique au fait de la diversité culturelle."*

*Indissociable d'un cadre démocratique, le pluralisme culturel est propice aux échanges culturels et à l'épanouissement des capacités créatrices qui nourrissent la vie publique"* (UNESCO, 2001: 6).

Les apprenants des cours d'éducation pour les jeunes et les adultes ont construit leurs connaissances/savoirs à partir de leurs mouvements dans la vie sociale, dans le monde du travail, dans leurs rapports familiaux, dans les groupes politiques et religieux. Le savoir partagé se propage dans tous les secteurs et dans les façons de vivre (Dasen, 1987).

Il devient dès lors fondamental de comprendre cette réalité plurielle, en vue d'une intervention de la part de l'enseignant, en tant que médiateur, pour faciliter les rapports des apprenants entre eux et avec les connaissances scolaires, visant un apprentissage de qualité.

La diversité culturelle s'exprime non seulement dans le groupe des apprenants et de leurs familles, mais aussi dans le groupe des enseignants et du personnel. Comprendre comment se représentent-ils tous ces acteurs sociaux, comment s'identifient-ils et comment s'articulent-ils est fondamental pour la formulation d'une proposition pédagogique, qui soit capable de percevoir l'éducation comme un processus social ample et en permanente construction.

L'articulation des savoirs scolaires et des savoirs non formels, construits par les apprenants dans leurs pratiques sociales de travail, est l'un des principaux défis posés aux programmes de formation d'enseignants pour adultes.

Reconnaître la diversité culturelle comme un concept clé dans les pratiques alternatives d'éducation des jeunes et des adultes, devient un enjeu fondamental dans la mise en place d'une politique d'action éducative qui cherche à offrir une éducation de qualité, qui stimule aussi la valorisation de l'estime de soi et qui vise une meilleure insertion sociale et économique des travailleurs.

### **Considérations finales**

Nous avons cherché, dans cette étude, à souligner les multiples implications et les enjeux que le mouvement des migrations internes au Brésil a entraîné dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement l'éducation des jeunes et des adultes. Nous avons également tenté de caractériser le domaine de l'éducation des jeunes et des adultes, en signalant les implications de la formation spécifique des professeurs pour ce type d'enseignement.

Nous avons observé que la dette sociale du pays envers les personnes de plus de 15 ans, dont la scolarité n'a pas été assurée dans leur enfance, est encore lourde. La production de l'analphabétisme s'est concrétisée par une série de raisons imbriquées, dont l'inefficacité de l'enseignement régulier et l'indifférence quant à l'éducation des jeunes et des adultes. En effet, dans les années '90, les politiques d'éducation ont privilégié le système régulier d'enseignement, au détriment des actions destinées aux jeunes et aux adultes. Les faits ont montré qu'il est nécessaire de garantir à la fois l'éducation des enfants et celle des jeunes et des adultes.

La réduction des taux élevés d'analphabétisme et d'analphabétisme fonctionnel exige des actions politico-pédagogiques amples et intenses, car éduquer les jeunes et les adultes demande y compris une modification de la structure du système d'enseignement, dont le principal objectif est encore l'éducation des enfants.

À l'heure actuelle, étant donné les changements accélérés qui se sont produits dans le monde de la production et le besoin urgent de rechercher de nouvelles options éducatives, permettant de relever les défis posés par la spécialisation et l'essor technologique (basé sur l'informatique et la microélectronique), il est important de réaffirmer le besoin d'une éducation de qualité, qui procure une solide formation en connaissances, en bases scientifiques, technologiques, artistiques et culturelles, et qui permette une action critique et participative dans le monde contemporain. Élargir l'accès à l'éducation à ceux qui n'y ont pas eu droit à l'âge voulu est une question de justice sociale.

Finalement, nous pouvons affirmer que l'augmentation des chances d'études pour les classes défavorisées est l'un des chemins menant à une justice sociale plus effective et permettant de resserrer le tissu social de la société brésilienne.

### **Références bibliographiques**

Beisegel, C. R. (1979). *Cultura do Povo e Educação Popular*. In E. Valle & J. Queiróz (Orgs) *A Cultura do Povo*. São Paulo: Cortez e Moraes: EDUC: 40-56.

Beisegel, C. R. (1997). Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação* (4): 26-34.

Beisegel, C. R. (2003). A Educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania* (16): 19-17.

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

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade* XXII (77): 207-227.

Cunha, L. A. (1991). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Dasen, P. (1987). *Savoirs quotidiens et education informelle*. Genève: FAPSE/DPSF.

DeVargas, S. M. (1984). *A Atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-79*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC.

DeVargas, S. M. (1995). *Le Processus de Formation Professionnelle des Enseignantes "Leigas" dans le Développement de l'Ecole Primaire Rurale au Brésil, et plus particulièrement dans l'Etat de Minas Gerais*, Thèse de Doctorat, Université de Genève, Suisse.

DeVargas, S. M. & Fantinato, M. C. (1998). *Saberes Não formais: Contribuição à Formação do Educador de Jovens e Adultos Trabalhadores em Educação Matemática*. VI ENEM. São Leopoldo: UNISINOS.

DeVargas, S. M., Fávero, O. & Rummert, S. (1999). Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos a trabalhadores. *Educação em Revista* (30): 39-49.

Di Pierro, M. C. & Graciano, M. (2003). *A educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.

Freire, P. (1969). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1978). A Alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? *Educação e Sociedade* 1 (1): 64-70.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Haddad, S. (1997). A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In I. Brzezinski (Ed.), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez: 111-27.

IBGE (2001). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE (2003). *Censo Demográfico 2000: Migração e deslocamento*. Rio de Janeiro: IBGE.

INEP (2000). *Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos*. Brasília: Mes-INEP.

INEP (2003). *Mapa do analfabetismo*. Brasília: MEC-INEP.

MEC/Ação Educativa (1998). *Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental - Proposta Curricular - 1º Segmento*. São Paulo/Brasília: MEC.

Meister, A. (1969). *Participation, animation, développement*. Paris: Antropos.

Oliveira, M. K. (1999). Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação* (12): 59-73.

Paiva, V. (1972). *Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à história da Educação Brasileira*. São Paulo: Edições Loyola.

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

Perez, S. (1996). *L'Éducation rurale à petits pas*. Paris: Harmattan.

Ribeiro, V. M. (1999). A formação de educadores e a contribuição da educação e jovens e adultos no campo pedagógico. *Educação e Sociedade* XX (68): 184-201.

Rummert, S. M. (1995). Educação de Adultos, Trabalho e Processos de Globalização. *Contexto e Educação*. Ijuí: UNIJUÍ (39): 89-111.

Santos, M. & Silveira, M. L. (2003). *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record.

Souza, M. M. C. (1999). *O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico*. Brasília: IPEA.

UNESCO (2001). *Déclaration Universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle*. XXXI Section de la Conférence Générale de l'UNESCO. Paris.

Williams, R. (2000). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.