

UNIVERSITE LUMIERE - LYON 2

VOUS-MEM

THESE DE DOCTORAT DE TROISIEME CYCLE

EN SCIENCES DE L'EDUCATION

CONTEXTE LINGUISTICO-CULTUREL

DES ENFANTS DE BOM JUA

ET STRATEGIES EDUCATIVES DE L'ECOLE COMMUNAUTAIRE

ERIMITA M O T T A

DIRECTEUR DE THESE,

MAURICE MANIFICAT.

6324

ANNEE 1988



Nos projets et nos souhaits sont toujours réalisés avec la participation des autres. Ainsi, pour la réalisation de cette thèse, je remercie, premièrement, les 15 enfants de la recherche et leurs familles, les membres de l'Association de BOM JUA et les enseignantes de l'Ecole Communautaire ; ensuite, la CAPES (Coordination de perfectionnement de personnel de niveau supérieur) et l'Université fédérale de la Bahia. Je remercie aussi ma famille et des amis brésiliens qui ont rendu possible ma venue du BRESIL.

En France, à l'Université Lyon II, je remercie tout spécialement le directeur de thèse, Maurice MANIFICAT, et le coordinateur du doctorat, professeur Guy AVANZINI. Enfin, je remercie tous ceux qui ont collaboré pour que cette thèse se concrétise : Henriette, ma professeur de français, Catherine, ma dactylographe, et plusieurs amis qui restent anonymes. Et Jean, le dernier mais le premier, qui a vécu avec moi tous les moments de cette thèse.

T A B L E D E S M A T I E R E S

AVANT-PROPOS.....	p. 12
INTRODUCTION	
I - <u>DIMENSIONS DU PROBLEME DE L'ANALPHABETISME</u>	p. 15
II - <u>LIMITE DE LA THESE</u>	p. 18
III - <u>TERRAIN DE LA RECHERCHE</u>	p. 20
IV - <u>METHODOLOGIE</u>	p. 26
A - Recherche de terrain.....	p. 27
B - Analyse des données.....	p. 43
V - <u>FONDEMENTS THEORIQUES</u>	p. 45
A - Rôle du langage.....	p. 47
B - Quelques thèses de Paulo FREIRE.....	p. 53
C - Ecole progressiste de Georges SNYDERS.....	p. 58
D - Psycho-genèse du lire/écrire d'Emilia FERREIRO	p. 60

PREMIERE PARTIE : MILIEU DES 15 ENFANTS ET LEUR PRE-SCOLARISATION

Chapitre 1 : Observation des 22 familles de BOM JUA

I - Cadre familial.....	p. 69
II - Conditions économiques.....	p. 70
III - Caractéristiques socio-culturelles.....	p. 72
IV - Typologisation des familles.....	p. 74

Chapitre 2 : Socialisation des enfants avant leur entrée à l'école

I - Education familiale.....	p. 86
------------------------------	-------

II - Relations des enfants dans leur milieu.....	p. 97
III - Jeux des enfants.....	p. 101
IV - Reproduction du réel.....	p. 103
V - Attitudes des enfants face à l'école.....	p. 105

Chapitre 3 : Contexte linguistico-culturel des enfants de BOM JUA

I - Du linguistique au culturel.....	p. 107
II - Les enfants dans l'espace physique de BOM JUA d'après quelques signifiants/Signifiés.....	p. 112
III - Caractérisation du langage des enfants de BOM JUA.....	p. 116
A - Traits d'affectivité.....	p. 116
B - Traits du parler des enfants de BOM JUA distincts du portugais standard.....	p. 120

Chapitre 4 : Conceptualisation de l'écriture et de la lecture chez les 15 enfants

I - Ecriture et lecture du prénom.....	p. 128
II - Ecriture d'un mot et d'une phrase qui le contient.....	p. 130
III - Comportements observés concernant la lecture à partir de la consigne "montrer des écrits chez eux et les lire".....	p. 132
IV - Comportements observés concernant l'écriture et la lecture à partir de la consigne "écrire et lire ce qui est écrit".....	p. 141
V - Classement des comportements par niveaux de production écrite.....	p. 143

VI - Niveaux de comportements des enfants	
comme lecteurs.....	p. 147
VII - Niveaux de conceptualisation et facteurs	
intervenants.....	p. 149
VIII - Conceptualisation du système d'écriture et	
contexte linguistico-culturel.....	p. 152

DEUXIEME PARTIE : ATTENTE DES PARENTS D'ELEVES ET REPOSE DE
L'ASSOCIATION

Chapitre 5 : Représentation des parents sur l'Ecole et leurs
relations avec les écoles de leurs enfants

I - Ecole - nécessaire et inaccessible.....	p. 155
II - Responsabilités de l'Ecole.....	p. 157
III - Echec des enfants dans l'alphabétisation.....	p. 159
IV - Relations des parents avec les écoles de	
leurs enfants.....	p. 161
A - Ecole des enfants de BOM JUA.....	p. 161
B - Relations avec l'Ecole Communautaire.....	p. 162

Chapitre 6 : Action persévérante d'intégration et d'éducation
de l'Association fraternité baiannaise : un travail
d'intégration du quartier

I - L'effort associatif des habitants de BOM JUA ...	p. 171
II - Rôle de l'Association fraternité baiannaise	
dans l'éducation des enfants de BOM JUA.....	p. 176

A - Ecole Xavier MARQUES.....	p. 176
B - Ecole Communautaire de BOM JUA.....	P. 177
III - Crèche "Maison de l'enfant".....	P. 186
IV - Bibliothèque.....	P. 187

TROISIEME PARTIE : STRATEGIES EDUCATIVES ET DIDACTIQUES DE
L'ECOLE COMMUNAUTAIRE

Chapitre 7 : Représentation des enseignantes de l'Ecole
Communautaire sur l'éducation des couches
populaires

I - Echec dans l'alphabétisation.....	P. 195
II - Education pour les enfants de BOM JUA.....	P. 197
III - Participation des parents aux décisions de l'école.....	P. 201
IV - Ecole pour le peuple.....	P. 207

Chapitre 8 : Stratégies éducatives de l'Ecole Communautaire

I - Planification des classes d'alphabétisation..	P. 211
II - Manuels adoptés.....	P. 213
III - Matériel didactique élaboré par les institutrices d'alphabétisation.....	P. 215
A - Dessins proposés.....	p. 215
B - Dessins utilisés comme point de départ de petits problèmes à résoudre.....	P. 217
C - Vocabulaire du matériel.....	P. 218

IV - Pratiques didactiques observées dans des classes d'alphabétisation.....	p. 220
V - Stratégies spécifiques de l'apprentissage de la langue maternelle.....	p. 222

QUATRIEME PARTIE : ECOLE COMMUNAUTAIRE, UNE ECOLE TRANSFORMATRICE
A PARTIR DU CONTEXTE LINGUISTICO-CULTUREL DES
ENFANTS ET DES ASPIRATIONS DE LA COMMUNAUTE

Chapitre 9 : Vers une alphabétisation centrée sur le contexte
linguistico-culturel des enfants et sur leur niveau
de conceptualisation du système d'écriture.

I - Alphabétisation des enfants des couches populaires.....	p. 226
II - Bases linguistico-culturelles pour l'alphabéti- sation des enfants de BOM JUA.....	p. 229
A - Utilisation de l'"univers vocabulaire" des enfants.....	p. 229
B - Option pour le bidialectalisme fonctionnel...	p. 233
C - Elargissement linguistique et culturel.....	p. 236
III - Niveau de conceptualisation du système d'écriture chez les enfants, point de départ de leur alphabétisation.....	p. 238
A - Rôle de la maternelle pour les enfants du milieu populaire.....	p. 239
B - Prise de connaissance des hypothèses que les enfants se font sur l'écriture et la lecture.	p. 240

Chapitre 10 : Vers une participation effective des parents et de
l'Association du quartier dans la ligne des expériences
des écoles alternatives

I - Expériences d'écoles alternatives à SALVADOR.....	p. 243
A - Ecole des indépendants.....	p. 244
B - Séminaires d'éducation et de culture populaires.....	p. 246
C - Ecoles communautaires de Plataforma et Rio Sena.....	p. 247
II - Apport des expériences alternatives aux écoles publiques.....	P. 249
III - De l'école Communautaire de BOM JUA à une école du peuple.....	p. 250
<u>CONCLUSION</u>	p. 254
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	p. 260

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I - Composition des 22 familles.....	Annexe 2 p. 16
Tableau II - Conditions économiques des 22 familles..	Annexe 2 p. 17
Tableau III- Caractéristiques socio-culturelles des 22 familles.....	Annexe 2 p. 18
Tableau IV - Relations des familles avec le quartier de BOM JUA.....	Annexe 2 p. 19
Tableau V - Cadre familial des deux groupes de familles.....	p. 75
Tableau VI - Conditions économiques des deux groupes de familles.....	p. 76
Tableau VII- Caractéristiques socio-culturelles des deux groupes de familles.....	p. 78
Tableau VIII- Relations des deux groupes de familles avec le quartier de BOM JUA.....	p. 81
Tableau IX - Population des enfants de la recherche..	p. 83
Tableau X - Distribution quantitative des sous-thèmes dans les entretiens des parents selon leurs deux groupes.....	p. 85
Tableau XI - Repérage du comportement et des acquis des enfants.....	P. 87
Tableau XII- Valeurs cultivées par les parents inter- viewés dans l'éducation.....	p. 88
Tableau XIII- Motifs des dessins et objets en pâte à modeler.....	Annexe 3 p. 34
Tableau XIV- Comportements observés lors de l'écriture de leur prénom et de la lecture de cette production écrite.....	p. 129

Tableau	XV - Comportements observés lors de l'écriture d'un mot et d'une phrase qui le contient, dans les deux groupes d'enfants.....	p. 130
Tableau	XVI - Comportements des deux groupes d'enfants devant la consigne : montrer des écrits existant chez lui et les lire.....	p. 133
Tableau	XVII - Comportements observés dans les groupes d'enfants A et B devant la consigne : écrire et lire ce qui est écrit.....	p. 141
Tableau	XVIII - Productions écrites par enfant et groupe d'enfants selon le niveau de ces productions	p. 146
Tableau	XIX - Niveaux de comportement des enfants comme lecteurs.....	p. 148
Tableau	XX - Niveaux de production des deux groupes d'enfants selon le degré de pauvreté des familles.....	p. 150
Tableau	XXI - Niveaux de production écrite des deux groupes d'enfants, selon le degré de scolarisation des parents.....	p. 151
Tableau	XXII - Responsabilités de l'Ecole telles que les parents les ont formulées.....	p. 157
Tableau	XXIII - Facteurs qui, selon les parents, expliqueraient l'échec scolaire.....	p. 160
Tableau	XXIV - Personnes professionnellement liées à l'éducation des enfants de BOM JUA.....	p. 190
Tableau	XXV - Distribution quantitative des thèmes ou sous-thèmes dans les entretiens des personnes liées à l'éducation et selon leurs quatre groupes.....	p. 193

Tableau XXVI - Distribution quantitative des thèmes et sous-thèmes des observations dans l'Ecole Communautaire. et par groupe.....	p. 194
Tableau XXVII- Facteurs qui, selon les enseignantes de "l'Ecole Communautaire" provoquent le redoublement dans les classes d'alphabétisation.....	p. 196
Tableau XXVIII- Facteur, qui, selon les enseignantes interviewées, est prioritaire pour l'éducation des enfants de BOM JUA.....	p. 198
Tableau XXIX - Une proposition de mots clés distribués par structures syllabiques.....	p. 231

L I S T E D E S A N N E X E S

Annexe 1 - Outils utilisés pour la recherche de terrain

- I - Fiche des visites aux familles..... p. 6
- II - Guides des entretiens..... p. 7

Annexe 2 - Description des 22 familles

- I - Tableau I - Composition des 22 familles.... p. 16
- II - Tableau II - Conditions économiques des
22 familles..... p. 17
- III - Tableau III - Caractéristiques socio-culturelles
des 22 familles..... p. 18
- IV - Tableau IV - Relations des familles avec le
quartier de BOM JUA..... p. 19
- V - Fiches des observations sur la nourriture
des familles..... p. 20

Annexe 3 - Socialisation des enfants par leurs divertissements

- I - Jeux des enfants..... p. 33
- II - Tableau XIII - Motifs des dessins et objets
en pâte à modeler..... p. 34

Annexe 4 - Vocabulaire des enfants

- I - Relevé des noms de 5 aires sémantiques..... p. 36
- II - Relevé des adjectifs qualificatifs..... p. 41

Annexe 5 - Les productions écrites des enfants et leurs comportements
comme lecteurs

I - Dessins avec le prénom.....	p. 44
II - Dessins avec un mot et une phrase qui le contient.....	p. 60
III - Fiches d'écriture et protocoles respectifs..	p. 76
IV - Protocoles de lecture.....	p. 111
V - Protocoles de lecture complémentaires.....	p. 154

Annexe 6 - Vocabulaire du matériel didactique élaboré par les institu-
trices d'alphabétisation de l'Ecole Communautaire p. 158

Annexe 7 - Textes produits par des enfants d'écoles populaires

I - Zumbi-Palmares.....	p. 165
II - La santé de notre famille.....	p. 167

AVANT - P R O P O S

S'occuper d'éducation des enfants des couches populaires au BRESIL, ce n'est pas s'occuper d'une minorité ; la majorité des enfants brésiliens en font partie. Le grand nombre de recherches développées sur ce sujet montre la perplexité des éducateurs devant leur échec auprès de ces enfants. Sans oublier la situation de domination traduite par la faim et l'absence des conditions primaires d'existence auxquelles sont soumises ces couches sociales, beaucoup de recherches essaient de trouver ce qui contribue à cet échec au sein de l'Ecole. Quelques-unes de ces recherches, touchant le traitement donné par l'Ecole au langage et à la culture du milieu populaire ont été une de mes sources pour l'analyse des données obtenues dans le quartier de BOM JUA. Je souhaite que ce travail s'intègre dans ce cadre d'échanges entre ceux qui sont préoccupés par l'éducation des enfants des couches populaires.

Cette thèse ne constitue pas un ouvrage achevé. Les conclusions arrêtées à partir de la recherche doivent être un point de départ de découverte et d'action sur le quartier de BOM JUA et ceux qui lui ressemblent. Tout d'abord, il faudrait savoir qu'est-ce que la recherche peut représenter pour ceux qui en ont été l'objet. Les parents pourront-ils s'identifier avec ce qui est dit sur leur façon d'éduquer leurs enfants et sur leur pensée sur l'Ecole ? L'Association de BOM JUA sera-t-elle d'accord avec notre analyse et nos conclusions en ce qui la concerne ? Les institutrices d'alphabétisation de l'Ecole Communautaire trouveront-elles applicable ce que la recherche met en évidence sur le contexte linguistico-culturel des enfants et leurs

concept du système d'écriture ? Je souhaite que ces questions ne restent pas de simples points de réflexion pour des lecteurs de la thèse, mais créent des occasions de rencontre et de dialogue avec ces trois groupes de personnes concernées.

La continuité d'un travail dans des quartiers populaires de SALVADOR, basé sur les conclusions de cette recherche, pourra montrer si elle porte des effets dans la réussite des enfants en alphabétisation. Mais, quant à un changement plus vaste dans le domaine de l'éducation des couches populaires, invisible à court terme, il reste un souhait et un espoir. C'est l'agir quotidien des gens du peuple ainsi formés à une conscience de leur propre identité et des rapports d'oppression de la société qui le révélera.

INTRODUCTION

I - DIMENSIONS DU PROBLEME DE L'ANALPHABETISME

Le problème de l'analphabétisme dans le monde est grave. En 1980, le nombre des analphabètes s'élevait à 814 millions : trois adultes sur 10. Selon les données de l'UNESCO, ⁽¹⁾ 75 % des analphabètes se trouvent en Asie, à peu près 20 % en Afrique, et 5 % en Amérique Latine. On voit que ce problème concerne le Tiers Monde. Cette organisation mondiale reconnaît comme causes de l'analphabétisme : la faim, la pauvreté, l'insuffisance de budget pour l'éducation, l'isolement, l'aliénation culturelle. Selon Sérgio BORBA, "les experts de l'UNESCO croient qu'aucun programme d'éducation n'a la possibilité de réussir tant qu'une grande partie de la population du Tiers Monde vit au-dessous du seuil de subsistance". ⁽²⁾

Au BRESIL, la situation est tout aussi inquiétante. En effet, selon les données du recensement de 1980, 25,5 % des Brésiliens de 10 ans et plus, n'étaient pas alphabétisés, c'est-à-dire, 23 393 295 personnes. Et ces chiffres sont bien en deçà de la réalité, dans la mesure où le critère retenu est trop largement ouvert : sont considérées comme alphabétisées toutes les personnes qui savent lire ou écrire, au moins, un petit message dans la langue qu'elles connaissent. ⁽³⁾

(1) Cf. Courrier, août, 1980, p. 5.

(2) Cf. BORBA (S.C.). *A problemática do analfabetismo no Brasil*. Petrópolis, 1984, p. 30.

(3) Cf. FERRARI (A.R.). "Analfabetismo no Brasil : tendência secular e avanços recentes". *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n° 52, 1985, pp. 37-38.

La concentration des analphabètes est plus forte à la campagne ; 45,8 % de la population de 10 ans et plus, tandis que dans les zones urbaines le taux est de 14,3% représentant 10,7 millions de personnes. A ces données s'ajoutent d'autres facteurs de variation. Ainsi, dans le Distrito Federal, unité de la fédération brésilienne où se trouve la capitale, Brasília, le taux d'analphabètes s'abaisse à 11,1 %. Dans les Etats du Sud (São Paulo, Santa Catarina et Rio Grande do Sul) et dans un Etat de l'Est (Rio de Janeiro), les taux sont faibles également : autour de 12 %. Quant aux Etats de la région Nordeste, la plus pauvre du pays, les taux y sont les plus forts : c'est dans l'Alagoas qu'on trouve le taux le plus haut : 54 % ; pour Bahia, l'Etat où se situe cette recherche, il s'élève à 44 %.⁽⁴⁾

L'analphabétisme brésilien atteint toutes les tranches d'âge et ne touche pas seulement les individus de 25 à 30 ans et plus. Cela signifie que ce problème ne concerne pas seulement le passé.⁽⁵⁾

La constitution brésilienne, article 176, considère l'éducation comme un droit de tous ; la loi 5692, de 1971, a rendu obligatoire la scolarisation des enfants de 7 à 14 ans, en instituant le cours de premier degré sur 8 ans. Mais chaque année, l'analphabétisme ne cesse de croître.⁽⁶⁾

En 1980, 33 % des enfants de cette tranche d'âge (7 à 14 ans) n'avaient pas accès à l'Ecole en raison du manque de place ou de l'éloignement (zones rurales). Ce pourcentage représentait 7,6 millions d'enfants : 4,8 millions dans les zones rurales et 2,8 millions dans les zones urbaines. Quant au pourcentage des enfants de 5 et 6 ans privés de la maternelle, il s'élève à 77 %.

(4) Cf. FERRARI (A.R.) op. cit., pp. 38-40.

(5) Cf. FERRARI (A.R.) op. cit., p. 37.

(6) Cf. FERRARI (A.R.) op. cit., p. 38.

Dans la population qui commence une scolarisation, on observe un problème de déphasage entre l'âge des enfants et la classe qu'ils fréquentent : 27,6 % sont, en effet, en retard de deux ou trois années ou même davantage. Ce déphasage procède d'une entrée tardive à l'Ecole ou de redoublement. Or un grand contingent de ces enfants abandonne l'Ecole et va augmenter le taux d'analphabétisme.

Les causes d'analphabétisme au BRESIL, étudiées par BORBA (1984), correspondent à celles qu'indique l'UNESCO : (7)

- a) L'argent consacré à l'éducation est insuffisant. De 1964 à 1982, le budget pour l'éducation est passé de 9,7 % à 5,3 %. Et, pourtant, l'UNESCO estime que 12 % du budget d'un pays, au minimum, doivent être destinés à l'éducation.
- b) Les enfants exclus ont généralement, les caractéristiques suivantes : sont fils ou filles de parents au chômage ; n'ont pas de moyens pour acheter le matériel scolaire ; sont mal nourris au point de ne pas pouvoir venir à l'école ; habitent loin de l'établissement scolaire (dans la campagne, surtout) ; ont redoublé une ou plusieurs fois une classe.
- c) Le besoin de travailler pour survivre et aider la famille commence de bonne heure. Le pourcentage des sujets de 10 à 19 ans qui travaillent s'élève à 22,6 %.
- d) L'Ecole n'est pas adaptée à la réalité de la population, c'est-à-dire que les enseignants ne connaissent pas cette réalité et n'ont ni une formation sociologique ni une réflexion politique pour travailler avec les couches populaires qui constituent la grande majorité de la population scolaire brésilienne.

(7) Cf. BORBA (S.C.). op. cit., pp, 37-39.

II - LIMITE DE LA THESE

Le manque d'adaptation de l'Ecole aux couches populaires sera analysé dans cette thèse sous l'angle de la prise en compte de leur culture et de leur langage. Ce manque d'adaptation ne contribue-t-il pas à augmenter les taux d'abandon et de redoublement ? L'Ecole n'exclut-elle pas de son système beaucoup de ceux qui sont arrivés à y entrer ?

L'analyse de ce problème a pour but de clarifier ce qui se passe avec les enfants des couches populaires, quand ils entrent à l'Ecole. Ainsi, la référence aux deux phénomènes d'abandon et de redoublement⁽⁸⁾ sera limitée au début de la scolarisation. En effet, c'est durant la première année et en fin de première année - la période de l'alphabétisation dans les écoles publiques en général - qu'ils sont les plus importants : ils atteignent les taux de 50 % et plus.

Ces abandons et redoublements massifs nous obligent à une réflexion sur le fonctionnement du système scolaire, à l'instar de Guy AVANZINI pour qui l'échec scolaire en France conduit nécessairement à une réflexion sur le système éducatif, donc sur l'Ecole⁽⁹⁾. De même

(8) L'abandon scolaire se vérifie quand l'élève cesse définitivement de fréquenter l'école en cours ou en fin de l'année scolaire ; alors que le redoublement fait suite à l'échec en fin de l'année scolaire.

(9) Cf. AVANZINI (G). *L'échec scolaire*. Paris, Editions Universitaires, 1967, p.11.

ma motivation initiale pour cette thèse est l'échec des enfants des couches populaires de 11 à 18 ans dans une école publique où j'ai enseigné pendant 20 ans la langue maternelle. Dans cette pratique, j'ai observé les élèves dont le parcours scolaire est jalonné de redoublements ; en fait, ils ont, à plusieurs reprises, frôlé l'exclusion de l'Ecole. Ils ont plus de difficulté que les autres à coordonner leur pensée et à trouver une forme orale ou écrite pour l'exprimer ; ils montrent un malaise pour trouver leur place devant les professeurs et devant leurs camarades de classe, malaise observé même à travers leur expression corporelle. A mon avis, on pourrait trouver les raisons de ce malaise en partant de la connaissance, d'une part, de leur langage et de leur contexte culturel et, d'autre part, des attitudes de l'Ecole vis-à-vis de ce langage et de cette culture. L'observation devrait, de même, porter sur des enfants quand ils amorcent leur processus de scolarisation.

Deux hypothèses de travail ont été élaborées ayant comme base tant ces intuitions initiales que des fondements théoriques concernant le rôle du langage dans l'éducation des couches populaires, le rôle de l'Ecole pour ces couches sociales, et l'idée que les enfants se font de l'écriture et de la lecture.

1 - Le processus d'alphabétisation est facilité s'il se déclenche et se développe à partir de bases linguistico-culturelles des enfants et de leur conceptualisation ⁽¹⁰⁾ de l'écriture et de la lecture.

(10) La conceptualisation des enfants sur l'écriture et la lecture signifie l'ensemble d'idées qu'ils ont sur le système d'écriture révélées, indirectement, à travers leurs productions écrites et leurs essais de lecture (Cf. Emilia Ferreiro face à l'alphabétisation, pp.48 - 53).

2 - Le travail d'une école des couches populaires en dialogue permanent avec les groupes représentatifs de la communauté et avec les parents d'élèves permettrait aux familles de s'identifier avec leur réalité culturelle, et aux enseignants, de créer des stratégies éducatives performantes pour les élèves de ce milieu.

III - TERRAIN DE LA RECHERCHE

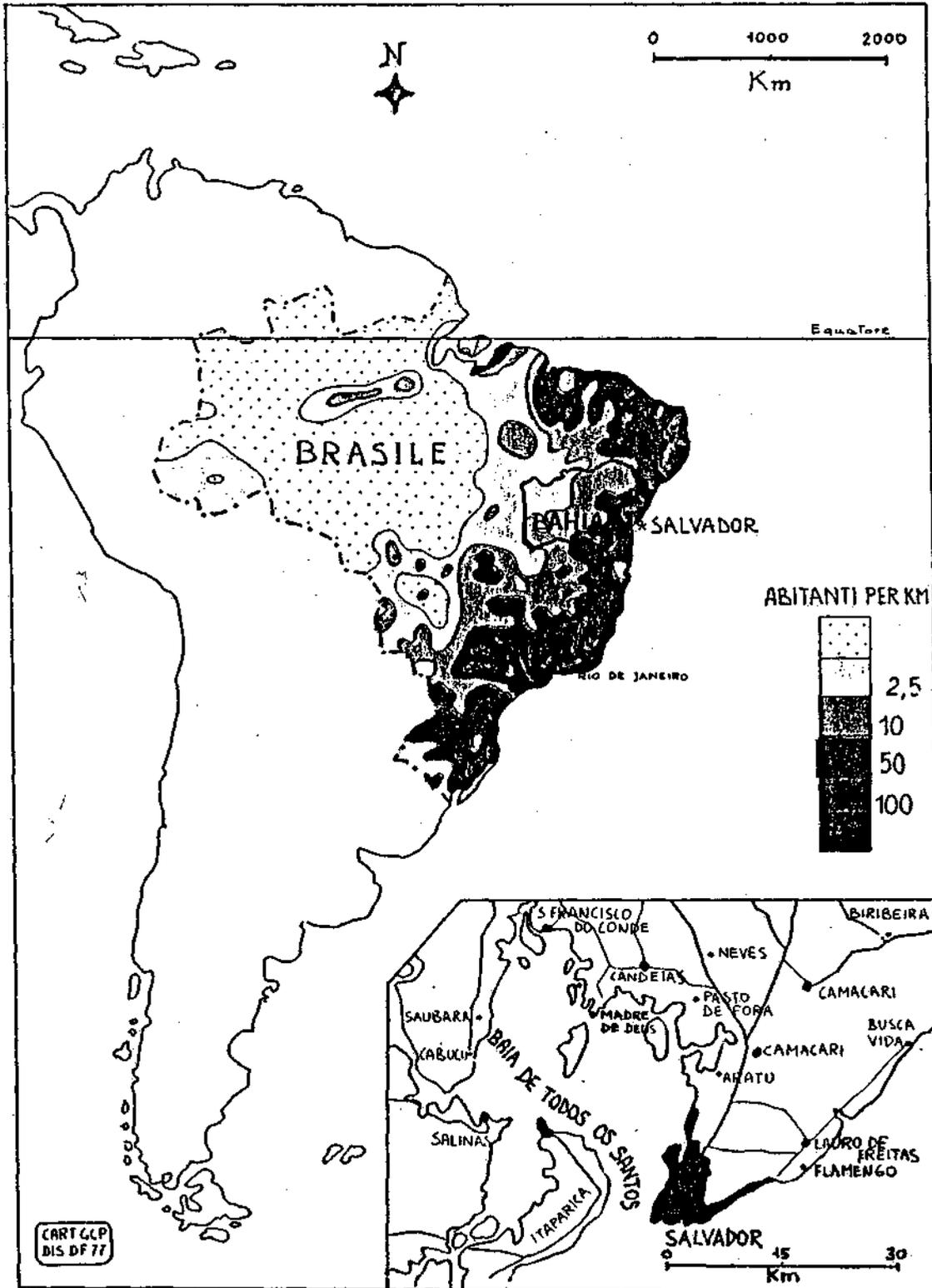
Pour valider ces hypothèses, j'ai choisi un quartier populaire de SALVADOR, ville du BRESIL de 2 millions d'habitants, située sur le littoral de la région Nordeste dans l'Etat de la Bahia, comme la montre la carte de la page suivante.

C'est par l'intermédiaire de la FABS (Fédération d'associations de quartiers de SALVADOR) que ce choix a été possible. Cette fédération regroupe des associations de quartiers de SALVADOR dont le but est de résoudre les problèmes communs aux habitants. BOM JUA a été préféré à d'autres quartiers pour différentes raisons : certains représentants de son association se sont montrés ouverts à mon type de recherche ; ils m'ont présentée au personnel d'une école du quartier - créée sur l'initiative de leur association - et ont facilité le contact avec les familles. En outre, l'existence d'une étude déjà publiée sur la situation socio-économique de ce quartier a joué également dans mon choix.

Le quartier de BOM JUA se trouve dans la banlieue de SALVADOR à proximité de l'autoroute qui relie cette ville à l'Intérieur

I - Carte de l'AMERIQUE DU SUD

* Localisation de la ville de SALVADOR



SOURCE : PELLIGRINI (G). *Bom Juá*. Um estudo de geografia Urbana.

(Periferias urbanas no Terceiro Mundo). Salvador, Ignoramus, 1982,

p. 80.

de la Bahia ⁽¹¹⁾ et aux autres Etats. Son espace physique constitue grossièrement une espèce de parallélogramme de 680 m de longueur et de 285 m de largeur, comme on le voit dans le plan de la page suivante. Sa superficie est donc de 0,1938 km². Sa population en 1977 était de 5 193 ⁽¹²⁾ ce qui correspond à une densité de 26 795 hab/km². Depuis, elle a beaucoup augmenté, avec un taux de croissance permanent ; pour l'arrondissement auquel elle se rattache, de 9.0 entre 1960/1970. ⁽¹³⁾

Situé dans un vallon en cul-de-sac et divisé en trois parties par deux ruisseaux réunis par le bas, BOM JUA ne jouit que d'une seule voie de circulation. Les habitations sont localisées le long de cet axe, dans de petites rues transversales, carrossables ou non, et sur les pentes du vallon. De fait, la majorité des habitations se trouve sur ces pentes et on y accède par de nombreuses montées d'escaliers parallèles, en communication par le haut avec les quartiers voisins. Les

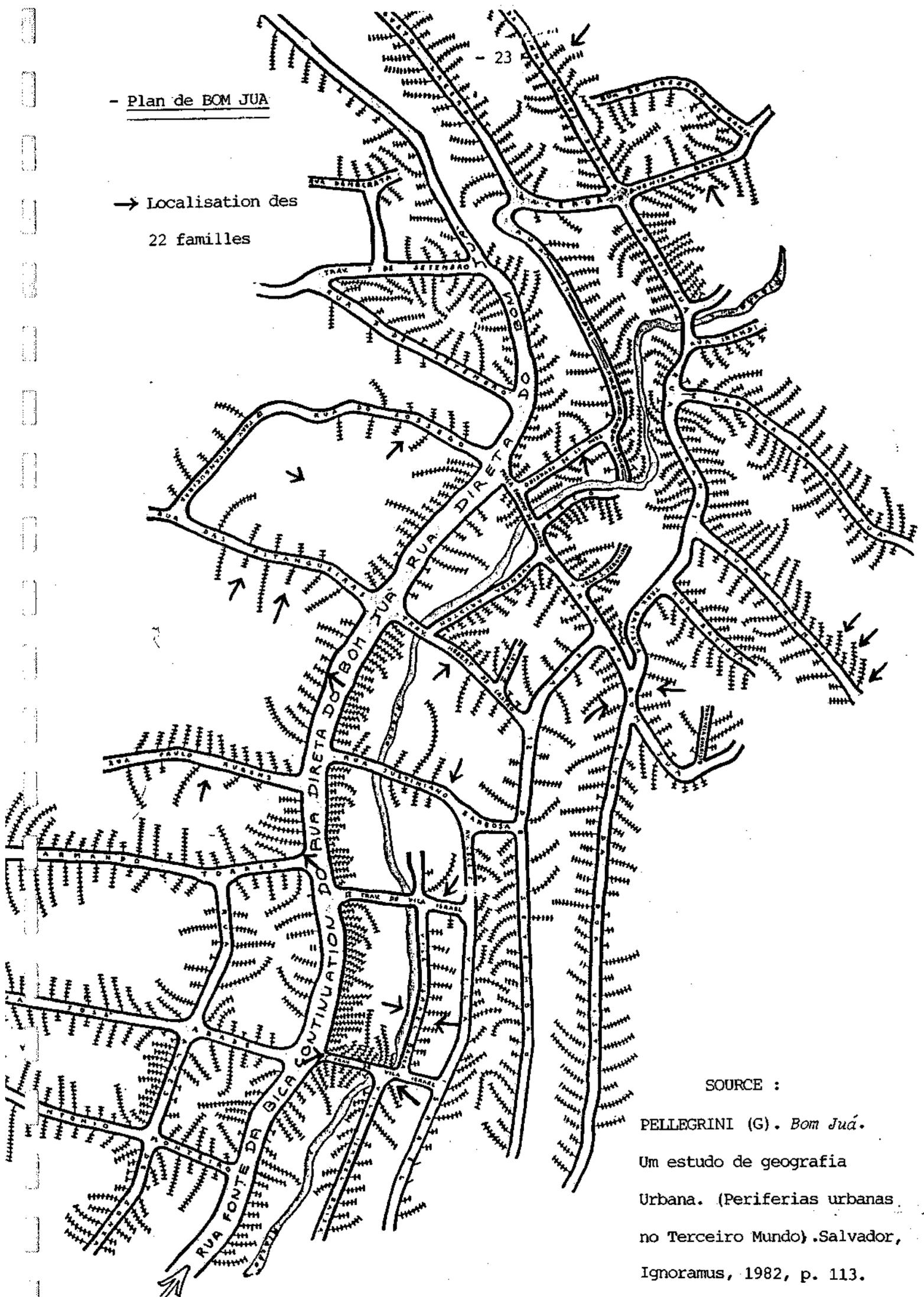
(11) Le BRESIL est une fédération de 23 Etats ; la Bahia est l'un d'entre eux et sa capitale est SALVADOR. L'Intérieur de cet Etat correspond à tout ce qui n'est pas sa capitale, comme les provinces, en France, par rapport à Paris.

(12) Cf. PELLEGRINI (G.). *Bom Juá*. Um estudo de geografia urbana (Periferias urbanas no Terceiro Mundo). Salvador, Ignoramus, 1982, page 55.

(13) Cette information a été obtenue auprès d'OCEPLAN, organisme lié à la Municipalité de SALVADOR.

- Plan de BOM JUA

→ Localisation des
22 familles



SOURCE :

PELLEGRINI (G). *Bom Juá.*
Um estudo de geografia
Urbana. (Periferias urbanas
no Terceiro Mundo). Salvador,
Ignoramus, 1982, p. 113.

22 familles visitées⁽¹⁴⁾ se répartissent ainsi : 3 dans la rue principale (Rua Direta), 4 dans des rues carrossables (Travessa de BOM JUA, Rua Ebert de Castro et Rua linha Guiné), 7 dans des rues non carrossables (Vila Israel, Avenida Israel, Baixa da linha Guiné et Rua 11 de Fevereiro) et 8 dans les montées d'escaliers (Rua Irandi, Avenida Cerqueira, Leidera das Pitangueiras, Rua Dr. paulo Rubens, Rus Justiniano Barbosa et Rua do Sossego). Toutes ces habitations sont indiquées dans le plan de BOM JUA.

Le BRESIL possède deux grands réseaux d'écoles : un public, de l'Etat ou de la Municipalité, et un d'écoles privées à but lucratif. Au-delà de ces deux réseaux, on trouve de nombreuses écoles créées par des paroisses ou institutions des différentes confessions religieuses, ou par des institutions liées à une communauté⁽¹⁵⁾ comme les associations de quartier. Ces écoles à but non lucratif sont maintenues à l'aide de subventions publiques ou privées d'organismes nationaux ou internationaux et, parfois, d'une petite contribution des familles des élèves. Leur intégration au réseau public est courant quand leur maintien devient financièrement impossible.

(14) Cf. Méthodologie, p. 29 et p. 34.

(15) Le mot communauté dans ce contexte désigne la population d'un espace géographique déterminé, comme une ville ou un quartier.

Les écoles qui n'appartiennent pas au réseau public sont officiellement reconnues à travers un processus d'attestation devant le Ministère de l'Education, relatif à leurs conditions de fonctionnement : installations matérielles, système d'administration et contenu scolaire adopté.

Dans tous les quartiers populaires de SALVADOR, comme BOM JUA, il y a aussi ce qu'on appelle des "écoles de banca" : les personnes responsables généralement non diplômées y dispensent un enseignement chez elles, soit en alphabétisant, soit en orientant les enfants dans leurs devoirs et, ceci, moyennant une toute petite mensualité. Ces écoles ne sont pas reconnues officiellement mais elles jouent un rôle important pour les familles de ces quartiers.

L'Ecole Communautaire de BOM JUA, objet de la recherche, appartient actuellement au réseau public de la Municipalité de SALVADOR, mais c'est l'association du quartier qui l'a créée et qui lui a donné son nom. ⁽¹⁶⁾ Il ne s'agit donc pas là d'une dénomination attribuée par le Secrétariat de l'Education ⁽¹⁷⁾ en fonction d'un projet d'écoles basé sur un modèle spécifique.

(16) Cf. Chapitre 6, p. 177.

(17) Au niveau de la fédération des Etats du BRESIL, l'autorité administrative de l'éducation correspond au Ministère de l'Education. Au contraire, au niveau de chacun des Etats cette autorité correspond au Secrétariat de l'Education.

IV - METHODOLOGIE

J'ai conduit une recherche de terrain finalisée par trois objectifs : repérer les traits notoires d'un groupe d'enfants au moment de leur entrée en alphabétisation ; caractériser le milieu dans lequel ils évoluent notamment par la connaissance de leurs familles et de la vie associative du quartier ; observer les stratégies éducatives de la principale école du quartier créée par l'Association. A partir de l'analyse des données obtenues, j'ai élaboré des propositions visant à infléchir les taux d'échec scolaire des enfants des couches populaires, ce qui implique, de facto, que l'Ecole devienne un lieu d'échange avec le peuple.

La méthodologie appliquée pour la recherche de terrain et l'analyse des données est décrite ci-dessous.

Les bases de cette méthodologie s'inspirent du cours de Méthodologie de la recherche du professeur Maurice MANIFICAT, pendant l'année de DEA, et des séminaires du doctorat coordonnés par le professeur Guy AVANZINI.

A - RECHERCHE DE TERRAIN

Dans la recherche de terrain, j'ai suivi une "démarche à posteriori" préconisée par Maurice MANIFICAT. ⁽¹⁸⁾ Elle offre la possibilité de recueillir le plus grand nombre d'informations sur l'objet de la recherche. Une fiche de visite aux familles et des guides d'entretien ont été utilisés pour garantir la plus grande objectivité dans le recueil des informations.

1° Techniques de recherches

Cinq techniques ont été utilisées : observations sur le terrain, visites aux familles, entretiens avec des adultes, activités avec des enfants et lecture du matériel didactique.

a - Observations sur le terrain

Les observations sur le terrain aussi bien que la communication avec les gens du quartier ont été facilitées par ma présence à BOM JUA. Elles ont porté sur les particularités du quartier et sur le déroulement des activités de l'Ecole Communautaire pendant le premier mois de l'année scolaire (mars).

Les particularités du quartier incluent : milieu familial, jeux des enfants, faits habituels dans le quartier, travail de l'Association du quartier, renseignements sur les écoles du quartier et

(18) Cf. MANIFICAT (M.). *Cours de méthodologie de DEA*. Lyon 2, ann. univ. 1984-1985, I.P.S.E.

fonctionnement de la crèche de l'Association.

Les observations réalisées dans l'Ecole Communautaire concernent :

- * les réunions des enseignantes (décisions administratives de la part de la directrice, problèmes relatifs au début de l'année scolaire, planification des activités pour les classes d'alphabétisation)
- * une réunion de parents d'élèves
- * des classes d'alphabétisation
- * des activités dans la cour avant les classes ou pendant la récréation.

A ces observations, ont été ajoutées des données obtenues auprès d'autres institutrices (au-delà de celles qui alphabétisent), de quelques parents présents à leur propre réunion et de membres de l'association du quartier, toutes des personnes non interviewées.

La réunion des parents d'élèves et deux réunions de planification ont été enregistrées au magnétophone.

Pendant les observations des classes d'alphabétisation, ont été notés : activités réalisées par l'institutrice, façon de conduire les activités, relations enseignante/élève, réactions des élèves aux activités proposées et des imprévus. Ces notes ont été essentielles, surtout pour analyser les relations enseignante/élève.

Les notes sur l'Ecole Communautaire sont de trois types :

- * des phrases du discours des enseignantes comme elles les ont énoncées, mises entre guillemets quand cela a été possible
- * des commentaires sur ce qu'elles ont dit
- * la description de certains faits et de certaines circonstances.

Ces notes ont été utiles pour confronter ce que disent les

enseignantes dans les entretiens, et ce qui transparaît dans les réunions pédagogiques et dans les classes.

b - Visites aux familles

Les familles ont été choisies à partir de deux critères : présence d'enfants en âge de scolarité obligatoire et localisation de l'habitation en différents coins du vallon du quartier. Cette localisation et la diversité de travail des chefs de famille correspondant à celles de BOM JUA⁽¹⁹⁾ rendent le groupe des 22 familles visitées représentatif de l'ensemble des familles du quartier.

Je me présentais auprès de chaque famille comme professeur de l'Université Fédérale de la Bahia (UFBA), chargée d'une recherche, par le Ministère de l'Education, sur les enfants en âge d'alphabétisation. Chacune a été visitée au moins trois fois. Les notes ont été consignées sur des "fiches personnalisées" (date, durée de la visite, contenu des questions). Les questions concernaient le cadre familial, les conditions économiques, les caractéristiques socio-culturelles des familles et leurs relations avec le quartier de BOM JUA.⁽²⁰⁾ Ces questions ont été introduites dans le cours de la conversation pour ne pas donner aux personnes l'impression de répondre simplement à un questionnaire.

(19) Tous les types de travail des habitants de BOM JUA sont représentés dans ce groupe, sauf celui d'ouvrier d'usine (Cf. Tableau III et PELLEGRINI (G.). *Bom Judá. Um estudo de Geografia urbana. (Periferias urbanas no Terceiro Mundo)*. SALVADOR, Ignoramus, 1982, p. 59.

(20) Cf. Fiche des visites aux familles, Annexe 1.

c - Entretiens avec les adultes

Vingt trois entretiens ont été conduits : 14 auprès de parents⁽²¹⁾ et 9 auprès de personnes liées à l'éducation des enfants de BOM JUA - 7 de l'Ecole Communautaire (la directrice, la sous-directrice, l'assistante pédagogique et 4 institutrices d'alphabétisation) ; 1 membre de l'association du quartier et 1 animatrice de la crèche de cette association.⁽²²⁾

Les entretiens auprès des parents ont été en général semi-directifs et parfois non-directifs. Ceux des personnes liées à l'éducation des enfants du quartier, semi-directifs et directifs. Quatre guides différents ont été utilisés :⁽²³⁾

* pour les parents, concernant leur passé, leur pensée sur l'Ecole, l'éducation familiale, les jeux des enfants, la télévision et la capacité d'apprentissage de leurs enfants

* pour les enseignantes de l'Ecole Communautaire avec quatre types de questions : les premières, pour remplir leur fiche d'identité ; dix autres, communes à toutes, concernant leurs idées sur les enfants et les gens du quartier et sur l'éducation des couches populaires ;

(21) Le premier entretien a été réalisé avec un grand-père sur suggestion de la mère. Sa famille a confiance en lui pour parler aux personnes étrangères, compte tenu de ses expériences de syndicaliste et de membre de la direction d'associations de la Communauté.

(22) Cette animatrice possède le niveau d'instruction primaire. Son rôle comme celui des trois autres qui s'occupent des enfants de la crèche concerne l'éducation informelle de ces enfants.

(23) Cf. Guides d'entretiens, Annexe 1.

quelques autres liées spécifiquement à la fonction exercée par chacune d'elles ; finalement, des questions sur l'histoire de l'Ecole Communautaire adressées à la sous-directrice, compte tenu de sa participation dans le fonctionnement de cette école depuis sa création.

* pour le membre de l'Association concernant l'historique de cette association et de l'Ecole Communautaire

* pour l'animatrice de la crèche, concernant le fonctionnement de cette institution et la façon d'envisager l'éducation des enfants qui y sont gardés.

d - Activités avec les enfants

Quinze enfants ont été objet de la recherche. Ils appartiennent tous à des familles visitées ; ils avaient entre 6 ans et demie et 8 ans et n'étaient ni alphabétisés ni redoublants de classe d'alphabétisation. Ils ne présentaient pas de problèmes d'inhibition et de difficultés de prononciation.

Parmi les 15 enfants retenus, 6 avaient fréquenté la maternelle l'année précédente ; les autres 9 ne l'avaient jamais fréquentée.

J'ai réalisé avec eux deux types d'activités : de groupe et individuelles.

1 - Activités de groupe

Les activités en groupe, toutes enregistrées, ont été pensées pour éviter un entretien à deux entre un adulte et un enfant, et pour permettre des échanges enfants/enfants. Les 15 enfants ont été distribués en 5 groupes de 3 : un groupe de garçons et deux groupes de filles n'ayant pas suivi la maternelle ; un groupe de garçons et un de filles l'ayant suivi.

L'ambiance des rencontres avec ces enfants a été simple et décontractée pour qu'ils jouent et parlent spontanément. Cette ambiance

a été créée grâce à plusieurs circonstances. Certains d'entre eux ont été trouvés en train de jouer avec d'autres dans les escaliers des pentes ; après une petite conversation sur leurs jeux, sur leur niveau de scolarisation et celui de leurs frères et soeurs, ce sont eux, généralement, qui ont permis la rencontre avec la famille. Ils apportaient jouets et objets pour improviser leurs jeux. Les rencontres pour ces entretiens ont eu lieu dans une petite maison du quartier louée pendant les trois mois de recherche ; les enfants circulaient dans toute la maison ; dans la petite salle réservée aux activités il y avait une petite table basse, deux nattes et des étagères improvisées. De la fenêtre de cette salle on voyait presque tout le quartier et quelques enfants ont pu montrer leurs maisons aux autres. Pendant chaque rencontre, un petit goûter était servi, occasion de conversation. Chaque groupe a ainsi vécu 3 ou 4 rencontres, d'à peu près une heure et demie. Ainsi, ils se sont habitués à jouer ensemble (quand ils n'étaient pas des voisins) et les activités demandées ne les ont pas fatigués. Les voici :

* proposition à chaque enfant de dessiner sa maison :

une fois son dessin prêt, chacun a expliqué ce qu'il avait fait, et a "écrit" son prénom sur la feuille

* proposition de jeux improvisés habituels

* proposition de créer des objets en pâte à modeler

* proposition de faire un dessin de son choix ; une fois son dessin prêt, chacun a expliqué ce qu'il avait fait, nommé son dessin et écrit ce nom sur la feuille ; ensuite, il leur a été demandé de dire quelque chose sur ce dessin à partir de la dénomination. La phrase ainsi créée devait être écrite également. L'enfant était encouragé à écrire comme il le savait, sans chercher à imiter ses frères et soeurs ou d'autres personnes habituées à écrire.

Pendant que les enfants réalisaient les activités proposées, le magnétophone restait branché. Des interventions avaient lieu durant la conversation en groupe pour qu'ils parlent de leur vécu dans le quartier.

2 - Activités individuelles

* Pendant les rencontres de groupe, chaque enfant a été pris à part pour répondre à quelques questions au sujet de ses relations dans la famille et voisinage et de son vécu de l'écriture et de la lecture. ⁽²⁴⁾ Ils ont éprouvé de la difficulté à répondre aux questions individuelles, car leur comportement changeait une fois qu'ils étaient retirés du groupe.

* Deux activités ont été proposées aussi à chaque enfant, chez lui ; l'objectif précis était d'obtenir des données sur leur conceptualisation de l'écriture et de la lecture. La première proposition était de montrer toutes les choses qui, dans la maison, comportent des écrits, et de dire ce qui y était écrit. Dans la deuxième, l'enfant recevait une feuille de papier sur laquelle il devait écrire quelque chose et dire ce qu'il avait écrit. Il était encouragé à "lire" comme il pensait et à "écrire" comme il savait.

Chaque enfant avait tout le temps qu'il voulait pour réaliser ces activités. La quantité de données obtenue de chacun n'a donc pas été contrôlée.

Les paroles et les réactions des enfants aux deux propositions (celle de lire et celle d'écrire) ont été notées ainsi que le nom des objets correspondant aux écrits qu'ils ont indiqués.

(24) Cf. Guide d'entretiens des enfants, Annexe 1.

Les écrits des 15 enfants ont été numérotés au fur et à mesure qu'ils les réalisaient, au recto ou au recto-verso de leur feuille. Il y a donc 15 feuilles. Le nombre maximum d'écrits sur chaque feuille est de 6. (25)

Lors de ces activités, il a fallu éviter l'interférence des personnes de la famille qui voulaient aider l'enfant ou le décourageaient en disant qu'il ne savait pas encore lire ou écrire pour réaliser ces propositions.

e - Lecture du matériel didactique

Deux types de matériel didactique ont été trouvés pour l'analyse des stratégies didactiques de l'Ecole Communautaire : un livret adopté pour les classes d'alphabétisation de l'Ecole Communautaire en 1984 et une collection de matériel didactique élaboré par les institutrices des classes d'alphabétisation en 1985.

2° - Traitement des données

a - Matériel des visites aux familles

Les 22 familles visitées sont identifiées par des majuscules, A à V, suivant l'ordre chronologique du contact avec elles. Quatre tableaux résument les données les concernant : Composition des 22 familles, Conditions économiques des 22 familles, Caractéristiques socio-culturelles des 22 familles et Relations des familles avec le quartier de BOM JUA. (26)

Les données sur les revenus mensuels sont aussi présentées

(25) Cf. Fiches d'écriture, Annexe 5.

(26) Cf. Tableaux I, II, III et IV, Annexe 2.

sous forme de graphique. (27)

Les données sur la localisation des habitations ont été réunies dans une liste de rues classées sous les catégories : rue principale, rues carrossables et non-carrossables et escaliers. (28)

b - Matériel des entretiens

1 - Entretiens avec les parents :

Les 14 entretiens avec les parents sont enregistrés sur 14 cassettes de 60 minutes. Trois mois ont été nécessaires pour vérifier la transcription faite par des brésiliennes. Le fait que j'ai été élevée dans la province d'où plusieurs parents ont émigré m'a permis de comprendre certains mots et expressions étrangères à ces transcriptrices.

Le texte de cette transcription correspond à 17 321 lignes manuscrites sur des feuilles 28,5 x 19,5 cm mais la partie utilisée comme matériel d'analyse est réduite à 10 191 lignes - 8 229 pour le plus pauvres et 1 962 pour les moins pauvres. Ont été écartées toutes les lignes où : des personnes non-interviewées parlent, les interviewés s'adressent aux personnes de la famille ou à des voisins, pendant l'entretien, j'essaie d'obtenir des renseignements que les parents n'ont pas livrés dans leurs réponses et l'absence de mots empêche de construire une phrase compréhensible.

Les extraits de ces entretiens sont identifiés par la majuscule de la famille correspondante, son groupe et par la numérotation des lignes de l'entretien.

Tout le contenu des 10 191 lignes transcrites a été classé.

(27) Cf. Chapitre 1, p. 71.

(28) Cf. Plan de BOM JUA, Recherche de terrain, p. 23.

Tout d'abord, j'ai relevé les sujets traités en les notant sur la marge gauche de la transcription ; ensuite, je suis parvenue à une synthèse de ces sujets en les classant en thèmes majeurs et sous-thèmes. En fait, ces thèmes et sous-thèmes sont en lien avec le guide d'entretien et ils ont réémergé à la lecture de la transcription. La construction d'une grille thématique a alors donné lieu au Tableau X - Distribution quantitative des sous-thèmes dans les entretiens des parents selon leurs 2 groupes. (29)

Les pourcentages par sous-thèmes (ou thèmes), généralement rapportés sans décimales, permettent de comparer l'importance des sous-thèmes pour les interviewés de chacun des deux groupes. Il en est de même des trois autres tableaux (XI, XXV et XXVI) présentant une distribution quantitative.

2 - Entretiens de personnes liées à l'éducation des enfants de BOM JUA

Ces entretiens sont enregistrés en 12 cassettes de 60 minutes. La vérification de la transcription de ces entretiens a été moins problématique, car le contenu est moins diversifié et la façon de parler des interviewés plus intelligible pour les transcriptrices. Le texte de ces entretiens correspond à 9 519 lignes manuscrites sur des feuilles 28,5 x 19,5. De ce total ont été écartées : une partie de l'entretien où ces interviewés donnent des informations pour remplir leur fiche d'identité ; les lignes où je prends la parole pour essayer d'obtenir des données sur des sujets non-abordés et les lignes où l'interviewé parle de sujets étrangers à l'entretien. Comme on peut le constater dans le Tableau XXV, le total des lignes qui constituent

(29) Cf. Chapitre 2, p. 85.

le texte de l'analyse est de 6 469.

Tout le contenu de ces 6 469 lignes transcrites a été classé selon le même processus que celui des entretiens des parents. Les données concernant les fiches d'identité sont présentées dans le Tableau XXIV - Personnes interviewées liées à l'éducation des enfants de BOM JUA.⁽³⁰⁾ Ces personnes ont été classées en 4 groupes : celui de direction et assistance pédagogique (3 personnes), celui des institutrices d'alphabetisation (4 personnes) et deux autres groupes unitaires (le membre de l'association du quartier et l'animatrice de la crèche). Les thèmes et sous-thèmes émergeant de ces entretiens ont été classés selon une grille thématique d'après laquelle a été élaboré le Tableau XXV - Distribution quantitative des thèmes ou sous-thèmes dans les entretiens des personnes liées à l'éducation et selon leurs quatre groupes.⁽³¹⁾ Ces thèmes et sous-thèmes correspondent à peu près aux sujets prévus dans les guides d'entretien et se répartissent donc entre les quatre groupes d'interviewés.

c - Matériel des enfants

L'ensemble des caractéristiques générales des 15 enfants est présenté dans le Tableau IX. Ils sont identifiés par deux lettres majuscules de leurs prénoms et par leur âge (années et mois entre parenthèses, séparés par un point virgule).⁽³²⁾

Les enregistrements des enfants se trouvent sur 13 cassettes

(30) Cf. Chapitre 7, p. 190.

(31) Cf. Chapitre 7, p. 193.

(32) Cf. chapitre 2, p. 93.

de 60 minutes. Il n'a pas été possible de tout transcrire. Parfois les enfants parlent bas ou loin du magnétophone ; parfois les bruits des objets de leurs jeux brouillent l'enregistrement. En outre, 35 % de la transcription n'ont pas été considérés comme matériel d'analyse : il s'agit de certains passages où l'absence de mots empêche de dégager un sens, et d'autres où je prends la parole pour tenter d'obtenir des réponses. Cela veut dire que 7 504 lignes seulement composent le texte analysé.

Le relevé des transcriptions a été effectué à partir de la constitution initiale de cinq sous-groupes de 3 enfants et dans l'ordre où ils sont présentés dans le Tableau XI. Les trois sous-groupes des enfants qui n'ont pas fréquenté la maternelle sont réunis sous la dénomination de Groupe A ; les deux autres qui l'ont fréquentée sous la dénomination de Groupe B. Le texte du premier comporte 4 389 lignes et celui du second, 3 115.

Les extraits de ce matériel sont identifiés par les A ou B du Groupe, par la numérotation de leurs lignes respectives et parfois par le sous-groupe (1,2,3,4 ou 5).

Le texte de ces enregistrements contient des discours variés : dialogues entre eux ou avec moi, et monologues pendant qu'ils dessinaient ou faisaient des objets en pâte à modeler ; dialogues entre eux ou avec moi pendant les jeux ; dialogues du groupe dirigés par moi à propos de leur vécu et du quartier ; réponses à des questions adressées à chaque enfant, individuellement, sur leurs familles, l'école, la lecture et l'écriture. Dans ce discours plein de dialogues, les lignes transcrites sont généralement courtes, ne contenant souvent qu'un seul mot ou de petites phrases.

Pour classer ce matériel, j'ai essayé de l'adapter au thème des entretiens des parents concernant les enfants (Vie de leurs enfants).

Des difficultés ont surgi, car la nature des données obtenues auprès des enfants est bien différente de celles des données recueillies auprès des adultes. On ne peut vraiment pas distinguer dans le texte produit par les enfants des sujets précis ; leurs paroles sont, avant tout, révélatrices d'un comportement et on peut y trouver les acquis qu'ils ont reçus de leur milieu. Mais pour les fins de la recherche, je propose un classement selon 9 thèmes :

* 5 révélateurs de comportement : Relations des enfants, Reflets de l'éducation familiale, Attitudes par rapport à l'argent, Activités des enfants et Attitudes dans les activités créatrices.

* 4 concernant les acquis dans leur milieu : Vécus racontés, Témoignages d'apprentissages informels, Attitudes des enfants face à l'école et Les enfants face à l'écriture et à la lecture.

Dans cet ensemble de thèmes, on trouve 38 sous-thèmes, comme le montre le Tableau XI : Repérage du comportement et des acquis des enfants.⁽³³⁾ Pour la distribution des lignes transcrites dans ces 38 sous-thèmes, j'ai suivi deux types de priorité :

* la priorité du contenu du texte sur les relations des enfants pendant les entretiens. Exemples : Si un enfant s'adresse à l'autre pour faire des commentaires sur son dessin, les lignes qui correspondent à ce sujet sont toujours réunies sous le sous-thème 21 (Rapport affectif avec des choses créées) et non sous le 6 (Relations en groupe pendant les entretiens) ; si un enfant s'adresse à moi pour dire qu'il va faire un pain avec la pâte à modeler, les lignes correspondantes sont réunies sous le sous-thème

(33) Cf. Chapitre 2, p. 87.

20 (Choix des choses à représenter) et non sous le 7 (Relations avec l'enquêteur).

* la priorité de quelques sous-thèmes sur d'autres : Les sous-thèmes 36, 37 et 38 (Les enfants face à l'écriture et la lecture) sont prioritaires par rapport à tous les autres. Exemples : Quand un enfant dit qu'il va dessiner une lettre ou faire une lettre, les lignes correspondantes ont été réunies sous le sous-thème 38 (Pratique de l'écrit) et non sous le sous-thème 20 ; si un enfant fait des observations sur la pratique de l'écriture ou de la lecture de l'institutrice, les lignes correspondantes sont réunies sous les sous-thèmes 36 ou 37 et non sous le sous-thème lié à l'institutrice (le 34).

Le sous-thème 20 (Choix des objets à représenter) est prioritaire par rapport aux autres (sauf les 36, 37 et 38), quand il s'agit de la première référence à l'objet à représenter (ou déjà représenté). Exemple : Si l'enfant dit qu'il va dessiner "Dea" (personnage de télévision), ces lignes sont réunies sous le sous-thème 20 et non sous le sous-thème lié à la TV (le 19).

Le choix de ces priorités repose sur des raisons précises. En ce qui concerne la priorité 1, elle s'impose : c'est dans les phrases que les enfants échangent entre eux ou avec moi que se trouve une grande partie du contenu concernant tous les sous-thèmes. Sans cette priorité il n'est pas possible de réunir des données sur la vie des enfants et sur la culture du milieu, à travers ces entretiens.

Quant à la priorité de certains sous-thèmes sur d'autres, elle est établie en tenant compte de deux intérêts de la recherche : réunir des données sur des éléments de la culture du milieu qui sont vécus par les enfants et réunir des données relatives à la conceptualisation que les enfants ont de l'écriture et de la lecture.

Ce tableau comporte deux types de données : l'un sur les comportements des enfants et l'autre sur leurs acquis. Seul le comportement des sous-thèmes 1 à 4 et l'acquis du thème IX ont été obtenus à partir des réponses des enfants aux questions de leur guide d'entretien. Tout le reste du tableau l'a été à partir du déroulement spontané de leurs 17 rencontres décrites à la page 31.

Chaque sous-groupe d'enfants a choisi ses jeux. Ainsi, le sous-groupe 1, qui a joué au "petit magasin" et "au téléphone", présente plus de données sur le sous-thème 27 (Calcul dans des situations concrètes) et le sous-thème 28 (Pratiques et informations acquises dans le milieu) ; le sous-groupe 3, qui a joué "à l'école", présente plus de données sur le sous-thème VIII (Attitudes des enfants face à l'école) ; le Groupe 4, qui a joué "à la dînette", présente plus de données sur le thème majeur II (Reflet de l'éducation familiale).

Un relevé linguistique a été effectué sur les enregistrements des enfants et sous trois aspects : noms de quatre aires sémantiques, adjectifs⁽³⁴⁾ et faits de la morpho-syntaxe ou de la phonologie écartés de la norme linguistique préconisée par l'école.

Deux protocoles concernant le déroulement des activités individuelles de lecture et d'écriture ont été organisés.⁽³⁵⁾

d - Matériels des observations

Le matériel des observations est constitué de :

* trois cahiers - l'un de notes sur le quotidien du quartier

(34) Cf. Annexe 4 .

(35) Le type de protocole utilisé s'inspire du protocole d'une recherche de la linguiste BERTHOUD-PAPANDROPOULOU (I.) de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève (Cf. Annexe 5).

et les deux autres de notes sur l'Ecole Communautaire

* 27 pages dactylographiées d'observations sur des activités en classes d'alphabétisation

* 62 pages de transcription de réunions - deux des enseignantes et une de parents d'élèves.

Les observations sur les jeux des enfants dans le quartier et dans leurs rencontres ont donné lieu au Tableau XIII. (36)

Dans la marge gauche de tout le matériel des observations sur l'Ecole Communautaire ont été notés les sujets impliqués dans les faits observés. Ce matériel a suscité l'élaboration d'un cadre spécifique de thèmes puisque les faits observés impliquaient des enseignantes, des parents et des membres de l'association du quartier. On y retrouve certains thèmes et sous-thèmes des tableaux X et XXV. (37)

Les extraits de ce matériel sont identifiés par l'occasion de l'observation (classes d'alphabétisation, réunions des enseignantes ou réunions de parents d'élèves) et par le numéro des lignes.

e - Matériel didactique

La lecture du matériel didactique visait la recherche du vocabulaire et des objets dessinés comme révélateurs ou non du quotidien et de la culture des enfants de BOM JUA. Les relevés réalisés ont été une des bases pour le Chapitre 8.

(36) Cf. Annexe 3.

(37) Cf. Tableau XXVI, p. 194.

B - ANALYSE DES DONNEES

L'organisation de l'ensemble des données de la recherche a permis leur analyse à travers les chapitres 1 à 8.

La description, dans le Chapitre 1, des 22 familles a été opérée à partir de l'analyse des tableaux I à IV présentés auparavant et du graphique sur le revenu mensuel. D'après cette analyse, je suis arrivée à une typologie des familles basée sur leurs conditions économiques qui, en effet, les différencient le plus. Selon ces caractéristiques on distingue, d'une part, deux groupes de familles - celui des plus pauvres et celui des moins pauvres - et, d'autre part, une famille atypique. ⁽³⁸⁾ Pour présenter les différences entre les deux groupes ont été élaborés les tableaux V à VIII : Cadre familial des deux groupes de familles, Conditions économiques des deux groupes de familles, Caractéristiques socio-culturelles des deux groupes de familles et Relations des deux groupes de familles avec le quartier de BOM JUA.

Les données de base des chapitres 2, 5, 7 et d'une partie du 6, sont tirées des entretiens, des activités des enfants et des observations. Elles sont toutes regroupées dans les tableaux X, XI, XXV et XXVI. Leur interprétation a été tentée à travers une double approche, tout d'abord quantitative, puis qualitative de leur contenu. La comparaison des pourcentages entre thèmes ou entre sous-thèmes a suscité des réflexions, des points de repère pour cette interprétation. Mais cette comparaison, ainsi que des confrontations, portent sur la pensée des interviewés ou des sous-groupes à l'intérieur de leur groupe

(38) Cf. Chapitre 1, p. 74.

puisque les entretiens ont été réalisés à l'aide de 5 guides différents même s'ils recèlent des points communs.

Généralement, l'importance des idées des interviewés n'a pas été mesurée à partir de la quantité des lignes sur les thèmes ou les sous-thèmes, mais bien plutôt à partir de la nature même de leur pensée, que celle-ci ait été exprimée de manière prolixe et répétée ou, au contraire, succinctement ou rarement.

Le contenu de certains sous-thèmes plus abordés par les adultes ou plus vécus par les enfants a été détaillé en tenant compte des aspects mis à jour par la lecture des transcriptions. Par exemple, dans le Chapitre 2, le sous-thème du Tableau X, Education reçue, a été analysé sous quatre aspects : valeurs cultivées, façon de les transmettre, interdictions et droits des enfants. Cette analyse détaillée a suscité le Tableau XII⁽³⁹⁾. Une même procédure a produit, dans le Chapitre 5, les tableaux XXII et XXIII⁽⁴⁰⁾ et, dans le Chapitre 7, les tableaux XXVII et XXVIII.⁽⁴¹⁾

Pour approfondir la connaissance des relations entre les écoles des couches populaires et les familles des élèves, deux événements considérés comme symboliques ont été choisis : dans le Chapitre 5, une fête de l'Ecole Communautaire et dans le Chapitre 7, une réunion de parents d'élèves dans cette école. Le premier a été commenté dans différents entretiens et le deuxième relève de ma propre observation.

Dans l'étude de la pensée et des attitudes des enseignantes de l'Ecole Communautaire, j'ai mis en parallèle l'analyse de contenu des entretiens et celle du contenu des observations.

(39) Cf. Tableau XII, p.88.

(40) Cf. p.157 et p. 160.

(41) Cf. p. 196 et p. 198.

Certaines interprétations avancées dans les 6 et 7 s'appuient sur des extraits soit des entretiens sur l'Ecole Communautaire, et sur des dessins.

L'analyse du matériel des enfants concernant leur utilisation du système d'écriture s'est développée en 5 étapes :

- * observation des pourcentages relatifs aux sous-thèmes 36, 37 et 38
- * établissement de catégories pour classer les comportements des enfants par rapport à l'écriture et à la lecture
- * élaboration des tableaux XIV à XVII où se trouvent les comportements des enfants par rapport à l'écriture ou à la lecture⁽⁴²⁾
- * classement des comportements par niveaux et élaboration des tableaux qui les concernent (XVIII et XIX)⁽⁴³⁾
- * recherche de facteurs intervenant sur les niveaux et élaboration des tableaux XX et XXI.⁽⁴⁴⁾

V - FONDEMENTS THEORIQUES

Les hypothèses de ce travail supposent l'option d'une Ecole "transformatrice" selon Magda SOARES. C'est-à-dire une Ecole où les antagonismes et les contradictions l'amènent à être "un champ de forces qui la poussent vers la transformation sociale par le dépassement des inégalités sociales"⁽⁴⁵⁾; en d'autres termes et pour reprendre l'expres-

(42) Cf. pp. 129-141.

(43) Cf. pp. 146 et 148.

(44) Cf. pp. 150 et 151.

(45) Cf. SOARES (M.). *Linguagem e Escola*. São Paulo, Editora Atica, 1986, p. 73.

sion de Pierre BOURDIEU, une Ecole qui ne serait pas reproductrice d'un modèle favorisant les classes et les milieux les plus aisés. Dès lors, il n'y aurait pas de place pour les explications d'échec scolaire élaborées par la théorie des dons naturels, par la théorie d'une "déficience culturelle et linguistique", ni non plus par la théorie des "différences culturelles et linguistiques".

Selon la théorie des dons naturels, la réussite et l'échec scolaire dépendraient des caractéristiques naturelles des individus, concernant l'aptitude, l'intelligence et le talent. D'après cette hypothèse, l'Ecole offrirait les mêmes chances à tous mais chacun en profiterait selon ses dons. Dans ce cas, l'Ecole n'aurait rien à faire pour éviter l'échec. Selon la théorie de la "déficience culturelle", les enfants des couches populaires ne réussissent pas à l'Ecole parce que les conditions de vie de leur milieu et les formes de socialisation de leur contexte culturel empêcheraient le développement d'habitudes, d'attitudes, de connaissances, d'habiletés, d'intérêts nécessaires à la réussite scolaire. Le milieu de ces enfants serait pauvre de stimuli sensoriels, perceptifs et sociaux, pauvre en occasions d'expériences variées, pauvre en situations d'interaction et de communication. Pour les partisans de la théorie des "différences culturelles" l'échec scolaire des couches populaires s'explique par une attitude discriminatoire de l'Ecole qui juge ces différences comme déficiences et rejette, de ce fait, la culture de cette couche sociale. (46)

On aura compris notre allergie à ces théories pour le moins réductrices, chacune à leur manière, d'un indicateur qui serait en lui-

(46) Cf. SOARES (M.). *Linguagem e Escola*. São Paulo, Editora Atica, 1986, p. 14.

même explicatif des carences de l'Ecole. C'est vers un autre modèle que nous nous dirigeons comme référentiel de nos argumentations. Il ne récuse pas, comme nous le verrons, arbitrairement, les dons naturels, les déficiences et les différences culturelles et linguistiques. Il les prend en compte mais dans un rapport dialectique et combinatoire.)

A - ROLE DU LANGAGE

Dans la construction des théories de la "déficience" et des "différences culturelles", le rôle du langage dans le contexte culturel est fondamental. En fait, c'est le langage des enfants défavorisés qui est le premier motif de leur discrimination à l'Ecole, puisque l'Ecole utilise - et veut que les élèves utilisent - la langue standard.⁽⁴⁷⁾ Ces enfants ont une façon de parler qui leur est propre, caractérisée non seulement par des habitudes hors de la langue standard mais, surtout, par le contenu de leur discours. En vivant dans leur famille et dans leur milieu un quotidien tout à fait différent de celui vécu par les enfants des couches favorisées, ils apportent à travers leur discours, une autre expérience culturelle, étrangère à l'Ecole. Compte tenu que l'ensemble des références culturelles varie d'une couche sociale à

(47) La langue standard est la langue choisie comme modèle dans une communauté linguistique pour des raisons sociales liées à l'histoire de la population de cette communauté. En France, on la dénommerait langue officielle, reconnue et accréditée par l'Académie Française.

l'autre, comme l'ont remarqué BAUDELLOT et ESTABLET, la communication entre elles est rendue difficile : un vocabulaire semblable, des structures syntaxiques semblables ne suffisent pas pour que les messages établis par une couche sociale soient reçus par l'autre avec le même sens. (48)

La théorie de la déficience culturelle a son origine dans le concept de la "déficience linguistique". Elle s'est développée après les études du sociologue BERNSTEIN en Angleterre. Son hypothèse fondamentale est que les différences linguistiques d'une couche sociale à l'autre ne sont pas le reflet direct d'une différence d'aptitudes naturelles. Elles sont le résultat d'une autre différence : celle qui distingue les discours en usage dans chaque couche sociale.

D'après ses analyses, il affirme que, dans les sociétés divisées en classes, il y a deux variétés linguistiques, le "code élaboré" et le "code restreint". Dans ses premières descriptions, ces codes sont caractérisés à partir des aspects lexicaux et morphosyntaxiques. Le premier présente des structures grammaticales complexes et précises ; le deuxième, des structures grammaticales simples et parfois inachevées. Plus tard, il caractérise ces deux codes à partir des aspects sémantiques. Dans le "code élaboré", les signifiés sont linguistiquement explicites, ce qu'il appelle "signifiés universalistes" ; dans le "code restreint", les signifiés restent, en grande partie, implicites, ce qu'il appelle "signifiés particularistes". Dans ce dernier cas, les signifiés dépendent du contexte et seuls les interlocuteurs qui participent du même contexte peuvent les comprendre. (49)

(48) Cf. BAUDELLOT-ESTABLET. *L'Ecole capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971, pp. 230 - 234.

(49) Cf. BERNSTEIN (B). *Langage et classes sociales*. Paris, Editions de Minuit, 1975, pp. 70 - 74.

Les descriptions des codes "élaboré" et "restreint" peuvent en principe, contribuer à une méthodologie d'étude du langage des enfants. On ne peut pas nier, aussi, que les enfants pauvres présentent certaines déficiences de langage. Nier ce fait, comme le remarque Georges SNYDERS c'est nier les effets nuisibles de la domination économique et culturelle d'une société de classes. Mais la théorie, elle-même, de la déficience culturelle est inacceptable compte tenu de son point de départ : elle ne reconnaît pas à la culture des couches populaires des caractéristiques propres, ni certains de ses aspects positifs ; elle part de la comparaison avec cette culture admise par l'école qui considère celle-ci en tout supérieure.

C'est LABOV, sociolinguiste américain, qui a mis en lumière les contradictions de la théorie de la "déficience linguistique" et a posé les fondements de la théorie des "différences culturelles" et "différences linguistiques". Son groupe de chercheurs et lui-même ont étudié, aux Etats Unis, certaines relations entre langage et classe sociale et les variétés d'anglais standard non utilisées notamment par des groupes noirs. A partir de ces recherches, LABOV a pu dire que les enfants des ghettos ont un vocabulaire de base équivalent à celui des enfants des couches favorisées ; que leurs systèmes linguistiques sont parfaitement structurés et n'empêchent pas l'apprentissage conceptuel ni la construction de la pensée logique. Il estime que ces enfants ne vivent pas dans un contexte de "privation linguistique" ; qu'ils reçoivent beaucoup de stimulations verbales et participent d'une culture intensément verbale. Il critique la méthodologie des recherches qui concluent à la "déficience linguistique" de ces enfants : pour lui, la situation de test n'est pas sentie de la même façon par eux et par ceux des couches favorisées ; il précise que pour évaluer la capacité verbale de l'enfant, il faut qu'elle soit vérifiée dans le contexte où elle se développe et dans des situations naturelles et décontractées.

Finalement, LABOV rejette le concept de la "déficience linguistique" parce qu'il n'a pas de base dans la réalité sociale. Pour lui, l'explication de l'échec scolaire devrait être cherchée dans l'identification des obstacles sociaux et culturels à l'apprentissage et dans le manque de facilité de l'Ecole à s'adapter à la réalité sociale. (50)

Les partisans de la théorie des "différences culturelles et des différences linguistiques" admettent que les dialectes sociaux ont la même valeur en terme de communication que la langue standard. Ainsi, ils justifient leur théorie, celle de permettre aux élèves des couches défavorisées d'avoir recours à leurs propres habitudes. Néanmoins, ils estiment que l'Ecole doit leur enseigner la langue standard afin qu'ils puissent l'utiliser dans les situations où elle est requise. Dès lors, ils optent pour un bidialectalisme fonctionnel. Mais, pour mettre en pratique cette option, il est nécessaire que les enseignants connaissent les caractéristiques du parler de leurs élèves. (51) Certes, dans une telle approche, l'Ecole respecte le parler des couches populaires, mais elle demeure en contradiction avec elle-même dans la mesure où, à certains moments, elle interdit aux enfants d'utiliser leurs habitudes linguistiques ; et, dès lors, sera-t-elle encore discriminatoire, elle favorisera la seule intégration possible, l'intégration dans la société telle qu'elle est, c'est-à-dire, dominée par les dominants. Pour dépasser cette contradiction, tout au long de l'apprentissage de la langue standard, il faudrait que l'Ecole fasse prendre conscience aux

(50) LABOV (W). The logic of non standard English. In : - *Langage in the inner city*. Philadelphia, university, of Pennsylvania Press, 1972. Chapitre 5.

(51) Le parler constitue la langue propre d'une certaine région ou groupe social, dans une communauté linguistique.

élèves des couches populaires que la "supériorité" de cette langue découle tout simplement de cette situation de domination. //

En France, BOURDIEU et PASSERON dénoncent également cette Ecole "productrice" d'inégalités et de maintien de privilèges. Elle exerce un pouvoir de "violence symbolique" puisqu'elle convertit la culture et le langage des groupes dominants en savoir légitime⁽⁵²⁾ et l'impose aux groupes dominés.⁽⁵³⁾

L'Ecole formatrice trouverait-elle des explications pour l'échec scolaire dans l'analyse de BOURDIEU ?

BOURDIEU part des caractéristiques des conditions sociales où le langage a lieu. Pour lui, la structure sociale est organisée à travers les échanges de biens matériels et aussi de biens symboliques auxquels appartient le langage. Dans une société capitaliste, ces échanges créent entre les dominants et les dominés, d'une part, des relations de force matérielles et, d'autre part, des relations de force linguistique. Dans un célèbre article "La classe objet", il écrit : "Les classes dominées ne parlent pas, elles sont parlées". Ainsi, certains parleurs exercent pouvoir et domination sur d'autres dans l'interaction verbale : la valeur d'un produit linguistique ne dépend pas seulement de son contenu, mais de la position et de l'importance du groupe du parleur. Il est impossible d'exercer ce pouvoir si le parleur ne possède pas le "Capital linguistique", c'est-à-dire, s'il ne maîtrise pas

(52) BOURDIEU (SP), PASSERON (J.C.). *La reproduction*. Paris, Minuit, 1970 chapitre 2.

(53) "Légitime" employé par BOURDIEU-PASSERON se rapporte à ce qui est reconnu tacitement en raison de mœurs culturelles ou d'usages courants.

la langue privilégiée de cette société.

Or, les enfants des couches favorisées acquièrent ce "capital linguistique" dans leur famille à travers l'interaction continue avec des usagers de ce capital, en particulier leurs parents. Quand ils arrivent à l'école, ils vont prendre connaissance des règles linguistiques dont ils ont la pratique. Les autres, les enfants des couches défavorisées, n'ont pas la maîtrise pratique de ce capital. Mais l'école présuppose que tous les élèves ont les mêmes acquis dans la langue standard et adopte les mêmes stratégies pédagogiques pour tous dans l'enseignement de la langue maternelle. Et pourtant ce "capital linguistique" est déjà "rentable" dans l'Ecole : l'enseignement de toutes les disciplines est véhiculé à travers la langue standard ; c'est la langue des textes étudiés dans les classes de langue maternelle ; c'est elle aussi qui sert de norme pour les corrections du langage oral et écrit. Tel quel, cet enseignement amène les élèves à reconnaître le bon usage et le bien fondé de la langue. Ainsi, les élèves des couches populaires sont destinés à l'échec non seulement parce qu'ils ne comprennent pas les contenus des disciplines véhiculés dans l'Ecole mais parce qu'ils n'arrivent pas à reconnaître le "bon usage" d'une langue dont ils n'ont pas la pratique.

Pour BOURDIEU, le fait que l'Ecole présuppose que les enfants des couches populaires ont la maîtrise pratique de la langue standard contribue à ce que les relations asymétriques entre les classes sociales se perpétuent. Pour lui, il n'y a aucune solution pédagogique au problème de l'échec scolaire puisque l'école est au service des couches dominantes. (54)

(54) BOURDIEU (P), PASSERON (J.C.). *La reproduction*. Paris, Minuit, 1970, p.246.

Une Ecole transformatrice peut s'appuyer sur les analyses de BOURDIEU concernant les relations entre le langage et l'échec scolaire ; mais elle reconnaît à l'Ecole un pouvoir de transformation sociale et, de ce fait, propose des solutions pédagogiques.

B - QUELQUES THESES DE PAULO FREIRE

La principale source théorique sur laquelle je m'appuie pour proposer des solutions éducatives et arriver à une conception de l'éducation des enfants des couches populaires est empruntée à Paulo FREIRE (1971), (1977) et (1982).

Dans son propos, Paulo FREIRE ne se réfère pas à l'Ecole : il parle de l'éducation. Cette question le préoccupe depuis l'âge de 16 ans, au point qu'il recherche une méthode de "conscientisation".⁽⁵⁵⁾ Son expérience est vaste dans ce domaine et sa théorie, toujours en train de s'approfondir à partir de son action auprès du peuple soit au BRESIL, soit dans des pays de l'Amérique Latine, surtout le Chili, et d'Afrique. Ses travaux à l'extérieur ont eu lieu pendant son exil, au temps de la dictature militaire.

En 1962, quand il a appliqué dans le Nordeste brésilien sa méthode déjà maîtrisée, sur 25 millions d'habitants on comptait 15

(55) La "conscientisation" est une forme d'éducation qui permet aux individus de sortir de l'état de la conscience "naïve" ou "magique" et d'arriver au niveau de "conscience critique". A ce niveau, ils sont capables de voir les faits dans leurs causes et circonstances. (Cf. FREIRE (P). *Education pratique de la liberté*. Paris, CERF, 1971, pp. 3 - 13.

millions d'analphabètes dans cette région.

Du point de vue technique, sa méthode de "conscientisation" se caractérise par trois étapes : (56)

- 1 - Un relevé par enquête de l'"univers-vocabulaire" des travailleurs auxquels les éducateurs veulent s'adresser, dans le cadre du Cercle de culture.
- 2 - Un choix des mots-clés par les éducateurs selon :
 - * l'intérêt, du point de vue de l'apprentissage syllabique.
 - * les difficultés phonétiques croissantes.
 - * la richesse sémantique.
- 3 - La création de situations existentielles typiques du groupe avec lequel on travaille, par la présentation et la discussion de "mots-clés".

Mais cette méthode est appauvrie et dépouillée de ses objectifs si le groupe qui l'applique ne fait pas passer l'esprit dans lequel elle a été conçue. Voici quelques unes des thèses sur l'éducation exposées dans la "Pédagogie des opprimés" (1969) qui caractérisent cet esprit.

La thèse centrale de Paulo FREIRE repose sur la vocation que l'homme a de "s'humaniser". La réalité historique de l'existence des opprimés et des oppresseurs révèle une déshumanisation qui atteint les uns et les autres ; cette réalité est une déviation de la vocation au "plus-être", à l'humanisation. C'est aux opprimés qu'incombe la tâche humaniste et historique de se libérer eux-mêmes et, par voie de conséquence, de libérer leurs oppresseurs.

Paulo FREIRE définit la pédagogie des opprimés comme celle qui est élaborée avec les opprimés, hommes ou peuples ; une pédagogie qui s'exerce et se renouvelle en faisant de l'oppression et de ses

(56) Cf. FREIRE (P). *Pédagogie des opprimés*. Paris, François Maspero, 1977, pp. 9 à 10.

causes un objet de réflexion pour les opprimés.

Au début, la participation des opprimés à la pédagogie de leur propre libération est difficile : conditionnés par la situation concrète de leur existence, ils pensent que, pour "être", il faut parvenir à l'état d'opresseur. Leur libération s'amorce avec la découverte de cette identification aux oppresseurs. A partir de là, les opprimés vont découvrir deux voies efficaces : partager avec d'autres le désir de se libérer pour que ce désir devienne une réalité, et s'engager dans une lutte, se lancer dans la praxis libératrice.

Ce pédagogue distingue deux conceptions de l'éducation : l'une "bancaire", et l'autre, "conscientisante".

Pour "l'éducation bancaire" éduquer est un acte de dépôt : l'éducateur est déposant et les élèves sont des dépositaires. Elle est "antidialogique". Cette éducation ne fait pas se développer les élèves, elle inhibe leur créativité et les laisse "adaptés" à la réalité oppressive dans laquelle ils vivent. "Intégrer" et "incorporer" ces individus à la structure qui les opprime est le but de ce système éducatif.

Pour "l'éducation conscientisante", éduquer est un acte cognitif, avec la participation consciente et active des élèves et de l'éducateur. Les élèves sont conduits à une permanente découverte de la réalité. L'éducateur, de son côté, "présente aux élèves, comme objet de considération les éléments, quels qu'ils soient, de l'étude à faire" et, conjointement, "reconsidère ses propres considérations antérieures en entendant celles que font les élèves". Le dialogue est, donc, fondamental dans l'éducation "conscientisante". (57)

(57) Cf. FREIRE (P). *Pédagogie des opprimés*. Paris, François Maspero, 1977, p. 63.

Ce sont les chapitres 3 (Le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté) et 4 (La théorie de l'action antidia-
logique) de "Pédagogie des opprimés" qui traitent de la question du
dialogue. L'analyse part de la parole, essence du dialogue : si elle
est authentique, elle suppose deux dimensions : celle de l'action et
celle de la réflexion, et peut transformer le monde. Sans ces dimensions,
la parole est faussée et ne transforme rien. Elle n'indique que la
dichotomie entre les interlocuteurs. Pour exprimer, au plus près, les
idées de l'auteur sur le dialogue, il est nécessaire de reproduire, au
moins, une de ses affirmations : "Mais si la parole authentique qui est
travail, qui est praxis, transforme le monde, elle n'est pas réservée
à quelques hommes, mais constitue un droit pour tous. C'est pourquoi
personne ne peut prononcer une parole tout seul, et personne ne doit
imposer aux autres sa parole en refusant la leur". (58)

Pour Paulo FREIRE, le dialogue exige de ceux qui veulent le
pratiquer : l'amour qui les engage vers les autres, l'humilité pour
vouloir apprendre à agir ensemble et une grande confiance dans le pou-
voir de tous les hommes de "construire et de reconstruire, de créer et
de re-crée". Il n'existe pas de dialogue non plus si on ne trouve pas
auprès des interlocuteurs l'espérance et la pensée critique. La pensée
critique envisage la transformation constante de la réalité "en vue
d'une permanente humanisation des hommes". (59)

(58) Cf. FREIRE (P.). *Pédagogie des opprimés*. Paris, François Maspero,
1977, p. 72.

(59) Cf. FREIRE (P.). *Op. cit.*, pp. 73 - 77.

La pratique du dialogue dans l'éducation "conscientisante" commence dès l'élaboration du programme éducatif. Pour l'éducateur "dialogique", le contenu du programme est "une présentation organisée", systématique et développée de ce que les élèves aspirent à mieux connaître".⁽⁶⁰⁾ C'est à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l'ensemble des aspirations du peuple" que ce programme peut être organisé.

Selon Paulo FREIRE, la pratique du dialogue prépare la coopération, l'union des masses populaires, leur organisation et la synthèse culturelle.

C'est la conscience de classe, résultat de la pratique du dialogue qui suscite l'union des opprimés. Néanmoins, cette conscience surgit ou parallèlement à la conscience de soi - ou après. Cette émergence rend possible la perception des signes qui entourent l'individu, et son envie de transformer la réalité. L'organisation des masses est un prolongement naturel de leur union. Dans le processus d'organisation, le rôle des leaders est important : il faut qu'ils agissent toujours par l'intermédiaire du dialogue en proposant aux masses la tâche commune de la libération des hommes.

La synthèse culturelle est la caractéristique de l'action dialogique qui concerne le plus profondément l'éducation libératrice. Elle constitue le résultat de la culture du peuple, libre des éléments aliénés et aliénants.

Paulo FREIRE revient aux relations entre le langage et la réalité, entre l'univers vocabulaire et l'alphabétisation dans

(60) Cf. FREIRE (P.). *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspero, 1977, p.78.

"Importância do ato de ler" (Importance de l'acte de lire), (1982).
Pour lui, "la lecture du monde précède la lecture de la parole",⁽⁶¹⁾
c'est la perception des relations entre le texte et le contexte qui
permet la lecture critique du texte et sa compréhension. L'importance
de l'acte de lire demeure dans le fait que, en lisant la parole, d'une
façon critique, on lit de nouveau le monde et on le transforme à travers
la pratique consciente.

C - ECOLE PROGRESSISTE DE GEORGES SNYDERS

Auprès de Georges SNYDERS (1982) on trouve aussi la reconnais-
sance de la force des "opprimés" pour transformer l'Ecole. Il reconnaît
que "l'Ecole n'est pas l'agent de rénovation, ce n'est pas elle qui
sera libératrice ; seule la pression du prolétariat peut transformer
l'Ecole ; l'Ecole progressera dans la mesure où, à l'intérieur de la
société globale, le prolétariat s'attaquera à la division en classes."⁽⁶²⁾
Il propose, donc, une "Ecole progressiste". Pour lui, les enfants du
prolétariat représentent une force puissante de transformation de l'Eco-
le vers le changement de la société de classes. Mais il faudrait que
l'Ecole comprenne la contradiction existant dans la culture de la clas-
se ouvrière où des aspects positifs sont trouvés dans le handicap même.⁽⁶³⁾

SNYDERS analyse trois aspects de la vie quotidienne des en-

(61) Cf. FREIRE (P). *A importância do ato de ler*. Sao Paulo, Cortez,
1982, p. 11.

(62) Cf. SNYDERS (G). *Ecole, classes et lutte de classes*. Paris, PUF,
1982, p. 368.

(63) Cf. SNYDERS (G). *Op. cit.*, pp. 366-377.

enfants du prolétariat :

1° - A propos de l'enseignement technique

D'après le mode de vie des parents et leurs habitudes de bricoler et de faire de la récupération, les enfants du prolétariat ont acquis le sens direct du contact avec la matière et de l'action transformatrice exercée sur la matière. Avec eux l'Ecole peut apprendre à accorder une valeur aux activités pratiques qu'ils savent bien maîtriser, et aussi arriver à considérer la pratique valable tant comme mode de formation que comme voie d'accès aux professions.

Mais il manque à ces enfants, car elle manque à leurs parents, la connaissance de la valeur du théorique. Il incombe à l'Ecole de leur faire voir comment le théorique peut les aider à trouver les perspectives d'ensemble.

2° - A propos de la discipline

La façon de vivre des enfants du prolétariat leur a appris à s'organiser et à développer leur capacité d'initiative et d'indépendance. En entrant à l'Ecole, ils n'acceptent pas la discipline qui y est installée et qui leur semble une forme de répression de la classe dominante pour maintenir l'ordre établi.

Devant cette question, une école progressiste peut avoir plusieurs attitudes :

- * faire une auto-critique au sujet de son système de discipline, en cherchant ce qui est imposé par tradition et ce qui répond à une nécessité réelle ;

- * donner aux enfants la conscience de leurs droits ;

- * profiter de leur expérience d'organisation de groupes en leur proposant de créer ensemble un règlement de classe.

3° - A propos de la culture

Compte tenu du besoin du prolétariat d'agir sur le réel et de le modifier, les enfants de ce milieu attendent que la culture soit un moyen d'action sur le réel.

Une Ecole qui veut répondre positivement à ce besoin va se sentir contrainte de maintenir la culture scolaire en relation constante avec les problèmes de la vie.

Mais l'Ecole doit enrichir l'expérience de ces enfants du prolétariat en les aidant à découvrir qu'à travers les oeuvres de culture, on décèle des aspects du réel plus profonds qui sont perçus par l'intermédiaire de la réflexion qu'elles motivent. Sous la pression de ces élèves, l'Ecole va chercher à tirer des oeuvres culturelles leur pouvoir transformateur, "révolutionnaire".

D - PSYCHO-GENESE DU LIRE/ECRIRE D'EMILIA FERREIRO

Les critiques que Emilia FERREIRO formule sur l'Ecole touchent à des questions d'ordre conceptuel. Elle apporte une grande contribution à sa transformation grâce à ses recherches sur la conceptualisation qu'ont les enfants de l'écriture et de la lecture.

Emilia FERREIRO met en évidence que l'évolution de l'écriture chez l'enfant suit des stades bien caractérisés quelles que soient sa culture, sa langue ou les situations éducatives. Ses recherches portent sur des milieux différents: Genève, Buenos Aires (dans son pays d'origine) et Mexico. Dans son livre "Reflexões sobre alfabetisação" (Réflexions sur l'alphabétisation), elle se réfère aussi aux données obtenues au BRESIL à partir de recherches actuelles orientées par ses fondements

théoriques. (64)

Au Mexique, en Argentine et au BRESIL, le but de ces recherches est d'interpréter l'échec scolaire des élèves des couches populaires dans la première année. Pour elle, il s'agit d'étudier et de comprendre l'enfant avant son échec.

Ayant travaillé avec PIAGET, elle fonde sa théorie de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture sur le modèle psychogénétique. Ainsi, elle part du principe selon lequel le sujet qui apprend est celui qui s'engage activement à comprendre le monde qui l'entoure et à résoudre les questions que ce monde suscite. Il compare, exclut, ordonne, classe par catégorie, formule des hypothèses, réorganise en actions intériorisées (pensée) ou en ⁽⁶⁵⁾ actions effectives. Dans ce cadre théorique, apprendre à écrire et à lire, c'est reconstruire le système de l'écriture en utilisant la démarche précitée ; cet apprentissage implique l'évolution des concepts que les enfants se font de l'écriture, et leur propre compréhension de la nature de ce système de représentation.

Emilia FERREIRO fait porter son intérêt sur les premières approches que les enfants ont de l'écrit. Dans les villes, ils commencent

(64) Cf. FERREIRO (E.). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1985, p. 7.

(65) De PIAGET on se référera à *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux, 1945, passim, 389 p. ; *Psychologie et Pédagogie*. Paris. Denoël, 1969, passim, 264 p. ; PIAGET (J.) et INELDER (B.). *La psychologie de l'enfant*. 10e. éd.. PUF, 1982.

à apprendre le système d'écriture avant d'entrer à l'Ecole sans aucune méthode, à la vue des écrits que l'on pourrait appeler les "écrits sociaux" : affiches ou transcriptions sur les murs, flèches d'orientation ; noms de lieux publics ou de commerce, noms imprimés sur les vêtements, étiquettes d'emballages, publicités de la télévision, etc. A tout cela s'ajoutent les écritures personnelles quand, dans leurs familles, on les pratique. Les discussions pédagogiques traditionnelles sur le choix des formes de lettres à présenter aux enfants et sur l'ordre à suivre dans cette présentation montrent que l'Ecole ignore ces faits sociaux. Et pourtant, les enfants commencent très tôt à découvrir les lettres par la voie la plus pragmatique : la fréquence qu'elles ont dans l'écriture de la langue et sous les formes diverses que leur offre l'environnement.

Sollicités ainsi, dans la vie quotidienne, par le système de l'écriture, les enfants essayent de le comprendre et construisent leurs hypothèses sur ce système. Dans leurs tentatives, ils mettent en oeuvre des activités d'interprétation et de production. De ce fait, l'apprentissage de l'écriture et celui de la lecture se font parallèlement.

On connaît bien les premières productions d'écriture des enfants. Mais, comme le remarque Emilia FERREIRO, on est habitué à les regarder en observant les aspects graphiques, par rapport à une "norme", c'est-à-dire le type de trait, la distribution spatiale des traits, l'orientation prédominante (gauche à droite, de haut en bas) et forme des lettres ou des pseudo-lettres. Pourtant, pour percevoir où en est l'enfant dans son évolution par rapport à l'écriture, il faut observer les aspects constructifs : les moyens utilisés pour créer des différences entre les représentations. A travers l'observation de ces aspects dans des productions spontanées des enfants (productions

qui ne résultent pas d'une copie), il est possible de découvrir les idées qu'ils ont sur l'écriture et de mesurer le niveau de leurs découvertes sur le système de représentation du langage. Emilia FERREIRO définit 3 niveaux dans cette évolution :⁽⁶⁶⁾

1er niveau : L'enfant découvre qu'il y a une différence entre la représentation par le dessin ou l'image et la représentation du langage : en somme, il distingue le dessin de l'écriture.

A ce niveau, l'important pour l'enfant est ce qu'il veut écrire et non les différences entre les signes produits. Donc, il peut utiliser des écritures semblables pour des mots différents. Par exemple, un enfant mexicain produisait, pour n'importe quel mot qu'on lui proposait, l'ensemble de lettres ARSMK. Le fait que l'enfant fait des lettres bien dessinées ne représente pas nécessairement un niveau évolué : l'absence de cet indice ne signifie pas non plus un niveau inférieur.

2ème niveau : L'enfant découvre qu'il doit y avoir des différences objectives dans l'écriture pour qu'on puisse lire des choses différentes. Il imagine des solutions pour produire des écritures différentes : utilisation de lettres différentes pour chaque mot ; changement de l'ordre des lettres ou des graphèmes si son répertoire est restreint.

Dans ces écritures, l'enfant, parfois, montre ce qu'on appelle le "réalisme nominal" : il fait un lien entre le mot et les propriétés des choses que le mot représente. Exemple : Les choses de grande dimension doivent être représentées graphiquement par des mots qui occupent plus d'espace.

(66) Cf. FERREIRO (E.) et GOMEZ PALACIO (M.). *Lire-écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils ?*. Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Lyon, CRDP, 1988 pp. 13-14.

Pendant les phases ci-dessus décrites, l'enfant fait une lecture globale, sans correspondance entre des parties graphiques et sonores. Ces premier et deuxième niveaux constituent la période présyllabique.

3ème niveau : L'enfant découvre que la représentation graphique du langage tient compte de la sonorité. Il commence par attribuer aux lettres une valeur de syllabe. Pendant une certaine période, il écrit autant de lettres que de syllabes trouvées dans un mot.

L'enfant peut produire une écriture syllabique même s'il ne connaît pas la valeur sonore des lettres. On trouve des syllabes représentées par n'importe quel graphème ; mais il y a des enfants qui utilisent déjà une voyelle ou une consonne constitutive de la syllabe représentée.

Ce niveau 3 passe par trois périodes successives :

- a) la période syllabique (l'enfant représente chaque syllabe par un graphème) ;
- b) la période syllabico-alphabétique (l'enfant utilise des graphèmes aussi bien pour représenter une syllabe qu'un phonème) ;
- c) la période d'écriture alphabétique (l'enfant utilise un graphème pour chaque phonème).

La méconnaissance de l'aspect transitoire de la période syllabico-alphabétique amène des adultes à considérer l'écriture des enfants comme lacunaire. Pourtant, il n'y a pas d'omission de lettres ; bien au contraire, l'enfant a ajouté des lettres à son écriture.

Exemple : (67)

* écriture syllabique :

0A b s

"Mariposa" (papillon)

* écriture syllabico-alphabétique

m r i p s a "Mariposa"

Dans chaque niveau, les solutions imaginées par l'enfant donnent lieu à des conflits qui le poussent à reformuler ses hypothèses pour trouver de nouvelles solutions. On reconnaît, dans ce processus, le phénomène d'équilibration systématisé par PIAGET. Par exemple, après avoir appliqué l'hypothèse syllabique, l'enfant commence à vivre un conflit entre cette hypothèse et sa propre exigence pour qu'une écriture soit lisible, c'est-à-dire, contenir, au moins, trois lettres. Devant cette exigence, comment écrire des mots unisyllabiques ou de deux syllabes ? Ce conflit et d'autres amènent l'enfant à la construction de l'hypothèse alphabétique.

C'est l'enfant qui, effectivement construit, lui-même, sa conceptualisation de la représentation du langage. Quel est, donc, le rôle de l'adulte qui l'alphabetise ?

Emilia FERREIRO soulève la question de la conceptualisation de l'écriture et de ses retentissements dans la didactique de l'alphabetisation. L'enseignant peut concevoir l'écriture comme un code de transcription qui convertit des unités sonores en des unités graphiques.

(67) Cf. FERREIRO (E.) et GOMEZ PALACIO (M.). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*. Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Lyon, CRDP, 1988, pp. 17 - 19.

Pour lui, l'apprentissage de l'écriture consiste en l'acquisition d'une technique pour laquelle il faut, tout d'abord, entraîner la discrimination perceptive visuelle et auditive des enfants. En concevant ainsi l'écriture, on réduit le langage à un ensemble de sons transcrits : on dissocie le signifiant sonore du signifié et on détruit le caractère fondamental du signe linguistique.

Par contre, l'enseignant peut concevoir l'écriture comme un système de représentation du langage. Son apprentissage, alors, consiste en l'acquisition d'un nouvel objet cognitif : c'est un apprentissage conceptuel. Donc, une bonne pratique du langage oral et la facilité de discriminer les sons et les traits graphiques ne suffisent pas. L'apprenti de ce système doit trouver des réponses à plusieurs questions : pourquoi dans cette représentation ne tient-on pas compte des ressemblances du signifié ? Pourquoi le système de l'écrit privilégie-t-il la sonorité ? Pourquoi toutes les paroles reçoivent-elles le même traitement dans la représentation bien qu'elles appartiennent à des "classes" différentes ? Au début, les enfants pensent que, dans l'écriture, on ne représente que les substantifs ; après, ils commencent à admettre qu'il faut représenter les verbes ; c'est plus tard qu'ils comprennent le besoin de représenter les mots de relation.

Enfin, l'enseignant doit avoir la compréhension des problèmes tels que les enfants les posent et la compréhension des solutions qu'ils acceptent et qui, à leur tour, provoquent de nouveaux problèmes. Ainsi, l'enseignant peut choisir le type d'intervention adéquate à la nature du processus réel d'apprentissage de l'écriture et lecture mis en oeuvre par l'enfant.

La connaissance approfondie des problèmes pédagogiques liés à l'alphabétisation conduit Emilia FERREIRO à avancer que ni de

nouvelles méthodes, ni de nouveaux tests de "pré-requis", ni de nouveaux matériels didactiques ne peuvent modifier l'état actuel de la question. Selon elle, il faut déplacer les points centraux des discussions ; cela signifie que le problème implique des concepts sur l'objet de la connaissance (lecture-écriture), sur l'enfant qui apprend, et sur le processus de l'apprentissage. (68)

— En m'appuyant sur les fondements théoriques précédents, je peux présenter la conception suivante d'éducation des couches populaires. | Eduquer les enfants des couches populaires, c'est leur faire vivre leur propre processus d'apprentissage et leur permettre de s'identifier avec leur milieu et leur culture ; c'est aussi leur donner, à la fois des moyens de maîtriser la langue standard et les renseignements de la réalité : ainsi seront-ils armés pour contribuer à leur propre libération et à celle de leur milieu. |

Les solutions pédagogiques proposées dans cette thèse concernent une Ecole qui ne se bornerait pas à créer des conditions pour éviter l'échec scolaire des enfants défavorisés, mais qui bien plutôt préconiserait des didactiques finalisées sur la réussite de ces enfants. Cette réussite postule un projet d'éducation qui, d'une part permette l'entrée dans l'Ecole de la culture du milieu populaire et, d'autre part, forme des individus identifiés avec leur couche sociale, et soucieux de la libérer de sa condition de dominée. Ceci dès le point de départ, c'est-à-dire, dès le début de l'alphabétisation.

(68) Cf. FERREIRO (E). "Reflexões sobre alfabetização". São Paulo, Cortez, 1985, pp. 40-41 et 60-63.

P R E M I E R E - P A R T I E

MILIEU DES 15 ENFANTS

ET

LEUR PRE-SCOLARISATION

CHAPITRE 1

OBSERVATION DES 22 FAMILLES DE BOM JUA

Dans ce chapitre, on entre dans la connaissance du milieu des 15 enfants de la recherche à travers les données sur leurs propres familles et d'autres familles du quartier.

Le chapitre s'organise en quatre sous-chapitres. Les trois premiers - Cadre familial, Conditions économiques et Caractéristiques socio-culturelles - ont comme point de départ les données des tableaux I, II et III (Cf. Annexe 3). Le quatrième sous-chapitre constitue une typologisation des familles selon leurs conditions économiques.

I - CADRE FAMILIAL

Ces familles sont, pour la plupart, des familles nombreuses, dont le nombre d'enfants est au minimum de trois. Dans quelques cas, la responsabilité du groupe familial est assumée par la femme seule : veuve ou célibataire. Assurer la nourriture quotidienne est, pour les parents et, parfois, pour les enfants, une préoccupation prioritaire qui absorbe tout leur temps.

II - CONDITIONS ECONOMIQUES

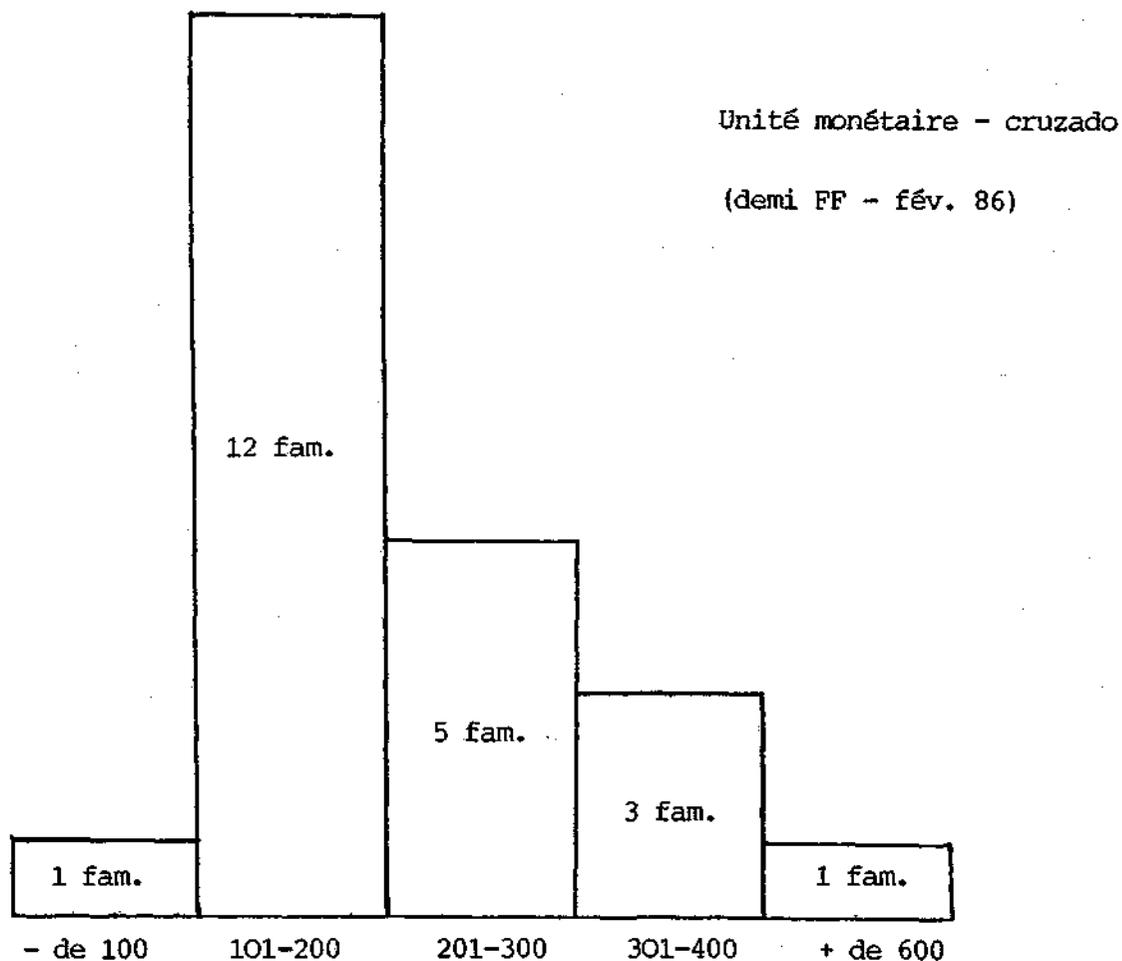
Il n'est pas possible de calculer avec précision le revenu mensuel par personne dans chaque famille, car les données sur le revenu familial représentent un total approximatif. Mais, si on fait la division de la limite supérieure par le nombre de personnes de la famille, on voit que, sauf dans la famille O, le plus haut revenu par personne ne dépasse pas 360 cruzados.

Pour évaluer le revenu familial, j'ai pris comme base le salaire minimum du mois de février 1986 au BRESIL - 600 000 cruzeiros, soit 600 cruzados dans la monnaie nouvelle - 43 dollars environ. Ce salaire n'est même pas suffisant pour qu'une seule personne puisse acheter sa nourriture de base. En effet, selon les calculs du DIEESE (Département Intersyndical de Statistiques et Etudes Socio-Economiques), au mois de février 1986, il fallait 626 cruzados pour qu'une personne se nourrisse normalement. ⁽⁶⁹⁾

Il est évident que ces personnes se nourrissent mal. D'après les observations que j'ai pu faire moi-même, pendant mes visites, j'ai constaté un manque visible de nourriture dans 15 familles (68,18 %) : 12 dont le revenu par personne ne dépasse pas 200 cruzados et 3 dont

(69) Cf. *Veja*. São Paulo, le 17 septembre 1986, p. 117.

il est de 201 à 400 cruzados. Le graphique ci-dessous montre la distribution des familles selon leur revenu mensuel par personne. On voit que 95,5 % des familles (21) se situent au-dessous du seuil des 626 cruzados d'une alimentation normale.



Sources des données :

- Fiches de visites aux familles
- Entretiens des parents
- Cahiers de notes sur le quartier.

Le loyer pèse beaucoup dans le budget des familles. C'est pourquoi quatorze d'entre elles sont propriétaires de leur habitation. Généralement, ces habitations sont petites, mal situées sur les pentes du vallon. Les familles les ont construites avec leur travail et peu d'argent. Les terrains ont été obtenus de plusieurs façons, y compris l'invasion.

III - CARACTERISTIQUES SOCIO-CULTURELLES

Ces 22 familles présentent des traits socio-culturels communs. A travers leurs habitudes quotidiennes et leurs relations, ces familles révèlent à la fois leur lien avec les gens de l'Intérieur de l'Etat de la Bahia, et leur ascendance noire. Les jours de fête, surtout le vendredi saint, les jours de Saint Cosme et de Sainte Barbe, elles font des plats bahiannais d'origine africaine à base de poisson, crevettes, noix de coco et huile de palme. Le jour de Saint Jean, tradition de l'Intérieur de l'Etat, est fêté par les gens du quartier avec des plats typiques à base de maïs tendre et de manioc.

Les fêtes, ils les aiment bien et ils y participent quand ils peuvent. Pour le carnaval, quelques-uns se déplacent vers d'autres quartiers ou au centre de la ville avec leurs enfants pour le plaisir de jouer dans la rue. Mais, généralement, les familles vivent dans le quartier. Les conditions économiques ne leur permettent pas la recherche de loisirs ailleurs. Quand ils ont du temps libre, ils regardent la télévision ou causent avec les voisins. Le dimanche, quelques-uns vont à l'église de leur religion ; les hommes jouent aux dominos, au

billard, aux cartes, ou ils vont boire dans les petits "bistrots".

L'origine africaine des habitants de BOM JUA comme des autres quartiers populaires de SALVADOR est marquée dans la couleur de leur peau. Dans 5 familles, les membres sont tous noirs. Dans 12 familles, ils y sont en proportion variable. Mais, dans l'ensemble, les métis prédominent : ils sont présents dans 17 familles. La couleur de la peau est un fort indice de condition sociale au BRESIL, car les noirs sont les descendants des esclaves. Ainsi, plus on est noir, plus, généralement, on est pauvre et au bas de l'échelle sociale. L'acceptation des individus par les bureaux d'emploi est conditionnée par la couleur de la peau.

Quant à la religion, c'est le catholicisme qui prédomine : 18 chefs de famille se sont déclarés catholiques. Un chef de famille, seulement, a avoué sa croyance aux saints de l'Eglise catholique et aux "orixas" (divinités du "candomblé", religion d'origine africaine). Je n'ai pas pu dénombrer les familles qui adhèrent à ce syncrétisme. (70)

(70) Une des mères qui a dit être catholique se défendait de participer aux rites africains. Le jour où je suis allée à l'un de ces rites dans une maison du quartier, elle était là bien intégrée au groupe. Compte tenu de la confiance et de l'amitié qu'elle m'avait manifestées au cours des autres entretiens, ce fait montre combien, à ses yeux, ces rites sont rejetés par la société.

IV - TYPOLOGISATION DES FAMILLES

On peut reconnaître trois groupes distincts dans ces 22 familles. Tout d'abord on est frappé par la différence entre la famille O et les autres. Elle habite dans la rue principale dans une des meilleures maisons du quartier. Le chef de la famille travaille dans la police à l'entretien des voitures du palais du gouverneur de l'Etat, ce qui lui donne un statut honorable face aux gens de BOM JUA. Une autre source de revenu pour lui est la location de petites chambres dont quelques unes ont l'électricité, mais aucune, l'eau courante. Entre cette famille et certaines autres, il y a une relation de propriétaire à locataires. Malgré l'impossibilité d'enregistrer le montant exact du revenu de cette famille, j'ai des éléments pour dire qu'il dépasse 600 cruzados par personne. Il est évident que la famille O n'appartient pas à la même couche sociale que les autres.

Parmi les 22 familles restantes je distingue un groupe plus pauvre que l'autre. Pour séparer les deux groupes, j'ai considéré les données concernant le revenu par personne et le manque de nourriture. Le nombre des familles les plus pauvres s'élève à 15 : 12 avec le plus bas revenu par personne (moins de 200 cruzados, équivalents à 100 FF) et 3 avec un revenu de 201 à 300 cruzados par personne (moins de 150 FF).

Toutes présentent un manque évident de nourriture. Le nombre des familles les moins pauvres est de 7 : 6 avec un revenu de 201 à 600 cruzados par personne et une avec un revenu par personne inférieur à 200 cruzados. Cette famille a peut-être d'autres ressources, car le fait est que ses enfants sont bien portants. ⁽⁷¹⁾

(71) Cf. Observations sur la nourriture des familles, Annexe 2.

Les tableaux V à VIII montrent la confrontation des deux groupes de familles. Les données sont présentées en nombres absolus et en pourcentage pour permettre des comparaisons plus parlantes.

Dans le Tableau V, on peut constater que 6 des familles "les plus pauvres" sont sous la responsabilité d'une femme seule. Alors qu'aucune des familles "les moins pauvres" n'est dans cette situation. On voit aussi que les familles "les plus pauvres" ont plus d'enfants : 8 (53,3 %) ont de 6 à 10 enfants, alors que seulement 2 familles de l'autre groupe (33,3 %) en ont autant.

TABLEAU V - CADRE FAMILIAL DES DEUX GROUPES DE FAMILLES -

		Familles les plus pauvres (15)		Familles les moins pauvres (5)	
		Nombres absolus	%	Nombres absolus	%
Responsabilité de la famille	le couple	9	60,00	6	100
	la femme	6	40,00	0	0
Nombre d'enfants	jusqu'à 5	7	46,66	4	66,66
	6 à 10	8	53,33	2	33,33

Source des données : Tableau n° 1 - Cadre familial des 22 familles.

Les conditions économiques sont de première importance pour mettre en évidence les différences entre les deux groupes, puisqu'on parle des niveaux de pauvreté. Voyons le Tableau VI. Parmi les familles "les plus pauvres", 12 (80 %) n'ont pas plus de 200 cruzados de revenu mensuel par personne. Parmi les familles "les moins pauvres",

une, seulement, dispose de ce revenu. L'existence d'un salaire fixe chez certains membres des familles est une donnée significative pour caractériser les deux groupes : 5 familles du premier groupe (33,3 %) et 5 de deuxième (83,3 %).

La possession d'un appareil de TV est prioritaire pour les gens de BOM JUA. On voit que toutes les familles "les moins pauvres" ont un appareil de TV, alors que seulement 8 familles "les plus pauvres" (53,3 %) ont pu en faire l'acquisition.

TABLEAU VI - CONDITIONS ECONOMIQUES DES DEUX GROUPES DE FAMILLES -

		Familles les plus pauvres (15)		Familles les moins pauvres (6)	
		Nombres absolus	%	Nombres absolus	%
Salaire fixe		5	33,33	5	83,33
TV. propre		8	53,33	6	100
Revenu mensuel par personne	jusqu'à 200 cruzados	12	80,00	1	16,66
	201 à 400 cruzados	3	20,00	5	83,33
Nombre de pièces du logement	1 à 2	7	46,66	1	16,66
	3 à 4	7	46,66	4	66,66
	5 à 8	1	6,66	1	16,66
Situation du logement	propre	11	73,33	3	50,00
	loué	1	6,66	2	33,33
	autres	3	20,00	1	16,66

Source des données : Tableau n° 2 - Conditions économiques des 22 familles.

En ce qui concerne l'habitation, le nombre de pièces change d'un groupe à l'autre. Pour la catégorie "1 à 2 pièces", on trouve 7 familles "les plus pauvres" pour 1 famille des "moins pauvres". La majorité de ce dernier groupe habite des maisons d'au moins 3 ou 4 pièces. Toutefois, les données sur le nombre de pièces de la maison faussent un peu la réalité, car il faut considérer la grandeur de la famille et la superficie de l'habitation. La famille N, des "plus pauvres", par exemple, constituée de 12 personnes, occupe une maison de 8 pièces mais très exigüe. La famille H, des "moins pauvres", constituée aussi de 12 personnes, occupe une maison de 4 pièces mais bien plus spacieuse.

A l'exception d'un cas, les familles "les plus pauvres" ne louent pas de maison : ⁽⁷²⁾elles habitent leur propre maison (73,3 %), ou une maison de parents ou d'amis. En ce qui concerne "les moins pauvres", 3 (50 %) ont leur propre maison et 2 familles en louent une.

(72) La propriété d'une maison dans ces quartiers de la périphérie de SALVADOR ne signifie pas que la famille a de meilleures conditions économiques. Par contre, pouvoir payer la location peut signifier des conditions un peu meilleures. Par exemple, la famille qui avait le contrat de location le plus récent, payait 130 cruzados (65 FF au début de 86) pour une maison de 3 pièces.

Malgré les traits socio-culturels communs aux 22 familles, on trouve des différences d'un groupe à l'autre quand on observe aussi bien le type de travail exercé par le chef de famille que les données sur l'analphabétisme. Le Tableau VII est consacré aux caractéristiques socio-culturelles des deux groupes de familles. On voit que "les plus pauvres" exercent des activités moins valorisées et plus instables. Ils ne sont ni employés, ni policiers, ni fonctionnaires. La donnée la plus significative concerne l'activité de tâcheron : 40 % des chefs de familles "les plus pauvres" (6), alors qu'aucune famille parmi "les moins pauvres" n'occupe cette situation instable de travail. On constate une convergence entre ces données et l'existence d'un

TABLEAU VII - CARACTERISTIQUES SOCIO-CULTURELLES DES DEUX GROUPES DE FAMILLES -

		Familles les plus pauvres (15)		Familles les moins pauvres (6)	
		Nombres absolus	%	Nombres absolus	%
Situation de travail du chef de famille	artisan	1	6,66	1	16,66
	employé	0	0,00	1	16,66
	policier	0	0,00	1	16,66
	fonctionnaire	0	0,00	1	16,66
	petit commerçant	1	6,66	1	16,66
	ouvrier	5	33,33	1	16,66
	tâcheron	6	40,00	0	0,00
Niveau de scolarisation des mères	analphabètes	6	40,00	1	16,66
	alphabètes	5	33,33	3	50,00
	primaire	2	13,33	2	33,33
	secondaire incomplète	2	13,33	0	0,00
Niveau de scolarisation des pères	analphabètes	4	44,44	1	16,66
	alphabètes	2	22,22	2	33,33
	primaire	3	33,33	1	16,66
	secondaire incomplète	0	0,00	2	33,33
Enfants analphabètes		7		3	
Enfants non-inscrits en 1986		9		3	
Personnes syndiquées		4	26,66	1	16,66

Source des données : Tableau n° 3 - Caractéristiques socio-culturelles des 22 familles.

salaires fixes de la famille, montrée dans le Tableau VI. Le nombre de chefs de familles ouvriers caractérise, aussi, les deux groupes : 5 pour "les plus pauvres" et 1 pour les autres.

Le niveau de scolarisation est encore plus bas dans les familles "les plus pauvres" : 6 mères (40 %) et 4 pères (44,4 %) sont analphabètes ; alors que, parmi les familles "les moins pauvres", seulement une mère et un père sont analphabètes. La différence entre le niveau de scolarisation des deux groupes est un peu plus sensible en ce qui concerne les hommes. Ce facteur a des incidences sur la recherche d'un emploi et, par conséquent, sur le degré de pauvreté de la famille.

Le problème de l'analphabétisme des jeunes enfants apparaît lié à la pauvreté. En effet, dans 8 familles "les plus pauvres" il y a 13 enfants de 8 ans et plus qui ne savent plus lire ; dans 2 familles des "moins pauvres" 3 enfants ont ce problème. On peut faire la même constatation en ce qui concerne l'existence d'enfants hors de l'Ecole. Toutes les familles dans le cadre de cette recherche ont des enfants dans la tranche d'âge de scolarité obligatoire, ces enfants scolarisables sont au nombre de 63. Mais au début de la rentrée de 1986, 12 d'entre eux (23,1 %) n'étaient pas inscrits parce qu'il n'y avait pas de place à l'Ecole : 9 des "plus pauvres" (13,8 %) et 3 des "moins pauvres" (4,3 %). Les enfants de 6 à 7 ans étaient au nombre de 9 : parmi eux, 4 des familles "les moins pauvres", tous inscrits à l'Ecole pour l'année 1986, et 5 des familles "les plus pauvres", aucun inscrit.

Il est important d'ajouter quelques renseignements sur l'usage de l'écriture et de la lecture. Quatre parents des familles "les plus pauvres" (38,2 %) sont analphabètes. Quant aux parents alphabétisés, quel que soit leur niveau de pauvreté, la lecture, et moins encore l'écriture, ne sont entrées dans leurs habitudes de vie.

L'existence de livres dans la maison est un fait qui peut caractériser les deux groupes. Dans les familles "les plus pauvres", ou bien je n'ai pas trouvé de livres ou bien je n'y ai vu que des livres de niveau primaire, non achetés, qui sont distribués par l'Education Nationale. Dans deux des familles "les moins pauvres", il y a environ une vingtaine de livres sur une étagère : manuels scolaires de niveau secondaire, romans, livres d'actualité. De ce groupe, seule la famille G n'a que des livres de niveau primaire.

Enfin, le nombre de personnes syndiquées est faible dans les 22 familles : 4 parmi "les plus pauvres" et 1 parmi "les moins pauvres". Compte tenu de la situation de travail (40 % de tâcherons pour "les plus pauvres" et 0 % pour "les moins pauvres"), on peut dire que les premiers sont plus intéressés par une appartenance à un syndicat.

Les deux groupes se distinguent, aussi, par rapport à leur lieu d'origine, comme on peut le constater dans le Tableau VIII. La majorité des pères et mères des familles "les plus pauvres" est venue de l'Intérieur de l'Etat de la Bahia : 7 pères (77,8 %) et 9 mères (60 %). Parmi "les moins pauvres", 2 pères et 2 mères, seulement, ont cette origine (33,3 %), tandis que 3 pères sur 6 sont originaires de la ville de SALVADOR.

Selon les données transcrites dans le Tableau VIII, on peut constater deux autres différences entre les deux groupes de familles : le temps d'habitation à BOM JUA et leur participation aux réunions de l'association du quartier. Six chefs des familles "les plus pauvres" sont installés à BOM JUA depuis 21 à 40 ans et six, depuis 11 à 20 ans ; dans l'autre groupe, par contre, les plus anciens habitants sont installés à BOM JUA depuis 11 à 20 ans et la majorité, depuis 4 à 10 ans. Quant à la participation aux réunions, le pourcentage s'élève à 73,3 % entre "les plus pauvres", tandis que, entre

TABLEAU VIII - RELATIONS DES DEUX GROUPES DE FAMILLES AVEC LE QUARTIER DE BOM JUA -

			Familles les plus pauvres (15)		Familles les moins pauvres (6)	
			Nombres absolus	%	Nombres absolus	%
Lieu d'origine	Bom Juárez	P	1	11,11	0	0
		M	0	0	1	16,66
	Autres quartiers de Salvador	P	1	11,11	3	50,00
		M	6	40,00	2	33,33
	Intérieur de l'état de la Bahia	P	7	77,77	2	33,33
		M	9	60,00	2	33,33
	Autres états du pays	P	0	0	1	16,66
		M	0	0	1	16,66
Temps d'habitation à Bom Juárez	21 à 40 ans		6	40,00	0	0
	11 à 20 ans		6	40,00	1	16,66
	4 à 10 ans		3	20,00	5	83,33
Membres de l'association			2	13,33	0	0
Participation aux réunions			11	73,33	1	16,66

Source des données : Tableau n° 4 - Relations des 22 familles avec le quartier de Bom Juárez.

"les moins pauvres", il est de 16,7 %, c'est-à-dire une seule famille.

Un critère important pour décrire les relations des familles avec le quartier est leur participation aux réunions de l'Association de BOM JUA. C'est là qu'on discute les problèmes qui touchent cette communauté ; c'est grâce à la combativité de cette association que les conditions de vie de BOM JUA peuvent s'améliorer. Les habitants

du quartier sont tous concernés par les problèmes discutés : inondations, manque d'égoûts et de transport collectif, conditions de fonctionnement du centre médical, obtention d'écoles pour les enfants, etc. Mais les familles "les plus pauvres" s'y impliquent beaucoup plus.

C'est dans tout ce contexte familial que se réalise la socialisation des enfants de BOM JUA. Et c'est ce que nous allons analyser dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2

SOCIALISATION DES ENFANTS DE BOM JUA

AVANT LEUR ENTREE A L'ECOLE

Le Tableau ci-dessous situe les 15 enfants de la recherche dans leurs 14 familles (deux filles sont soeurs) et présente leurs caractéristiques générales. On voit qu'à peine un cinquième (3) appartient aux familles les moins pauvres. En outre, cinq de ces

TABLEAU IX - POPULATION DES ENFANTS DE LA RECHERCHE

IDENTIFICATION DES ENFANTS	Niveau économique de famille		Responsable d'enfant		Niveau de scolarisation des parents			Sexe		Couleur raciale			Expérience de l'école		
	plus pauvres	moins pauvres	couple	mère	père, mère ou les deux analphabètes	parents alphabètes jusqu'au niveau primaire	père ou mère avec l'école secondaire	M	F	noire	métisse	blanche	Maternelle dans l'école publique	Séjour dans de petites écoles du quartier	Aucune expérience
NO (6 ; 7)	X		X		X			X				X			X
JO (7 ; 7)	X		X		X			X				X			X
NO (6 ; 9)	X		X		X			X						X	
CA (8)		X	X				X		X	X				X	
RD (6 ; 11)	X			X	X			X	X	X				X	
IN (8)	X			X	X			X	X	X				X	
GA (7 ; 6)	X			X	X		X		X	X				X	
CE (7 ; 10)	X		X		X			X	X	X		X		X	X
RA (7)	X			X		X		X	X	X				X	
GR (7)	X		X		X			X	X		X		X		
LE (7 ; 2)	X		X				X	X	X	X			X		
RS (7)		X	X			X		X	X		X		X		
AD (7 ; 5)	X		X			X		X			X		X		
EN (7 ; 4)	X			X		X		X			X		X		
MS (7 ; 2)		X	X				X	X			X		X		
TOTAL	12	3	10	5	6	5	4	6	9	5	9	1	6	6	3

Source des données : Fiches d'identification des enfants.

enfants sont élevés par leur mère toute seule. Quant au niveau de scolarisation des parents, dans 6 familles, le couple ou un des parents est analphabète; parmi les 9 autres, 4 parents ont fréquenté plus ou moins longuement l'école secondaire (4).

La majorité des enfants du groupe est du sexe féminin, ce qui ne semble pas problématique pour le type de recherche réalisé. Sauf un, ils sont tous noirs (5) ou métis de noir (9).

Leur expérience de l'école est soit nulle (3), soit un séjour dans de petites écoles du quartier (6) ou une année de maternelle (6). Pour les fins de la recherche, comme on l'a vu dans la Méthodologie, page 38, ces derniers constituent le Groupe B ; tous les autres, le Groupe A.

Quels sont les traits culturels que ces enfants apportent à l'Ecole ? Comment ces enfants ont-ils été socialisés avant d'y entrer ? On peut trouver certaines réponses dans les entretiens avec les parents et avec les enfants, et dans les observations sur la vie quotidienne du quartier. Si on regarde le Tableau X (page suivante), il est frappant que les parents ont beaucoup parlé de la vie de leurs enfants (Thème I). Plus de la moitié de leurs entretiens concerne ce sujet : 57 % pour les familles "les plus pauvres" et 52 % pour "les moins pauvres". De plus, en ce qui concerne le sous-thème 20 (Crèche), pour les familles "les moins pauvres", le pourcentage est de 4. Il correspond au discours d'un couple qui y a trois enfants. Or, en parlant de la crèche de l'Association, ce couple parlait de la vie de ses enfants. Ainsi, 56 % des entretiens

TABLEAU X -

DISTRIBUTION QUANTITATIVE DES SOUS-THEMES DANS LES ENTRETIENS DES PARENTS
SELON LEURS 2 GROUPES

THEMES	I- VIE DE LEURS ENFANTS							II - E C O L E										III - ACTIVITES DE L'ASSOCIATION			TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21
S o u s - t h è m e s	Activités quotidiennes	Nourriture	télévision	Relations dans la famille	Education reçue	Apprentissage informel	Potentiel intellectuel	Importance de l'école	Difficulté de mise à l'école	Responsabilités de l'école	Relations parents-enseignants	Stratégies de l'école	Ecoles à domicile	Alphabétisation	Echec dans l'alphabétisation	Attitudes des enfants face à l'école	Relations Enseignants-élèves	Problèmes des écoles publiques	Ecole	Crèche	Bibliothèque	PAR GROUPE
11 PARENTS LES PLUS PAUVRES	386	772	386	1028	2009	183	27	468	284	243	892	93	138	161	378	305	300	113	36	0	27	8 229
3 PARENTS LES MOINS PAUVRES	20	194	127	164	470	52	0	126	100	37	234	9	27	8	192	46	41	45	0	70	0	1 962
	5 %	9%	5%	12%	24%	2%	0,3%	6 %	3%	3 %	11%	1%	2%	2%	5 %	4 %	4 %	1 %	0,4%	0%	0,3%	100 %
	1 %	10%	6%	8%	24%	3%	0%	6%	5%	2%	12%	0,5%	1%	0,5%	10%	2 %	2 %	2 %	0%	4 %	0%	100 %

des parents "les moins pauvres" se rapportent à la vie de leurs enfants. Du point de vue des pourcentages, les deux groupes de familles se sont donc comportés de manière semblable. Dans ce thème I, les sous-thèmes les plus traités par les deux groupes sont les 2, 4 et 5. (Nourriture, Relations dans la famille et Education reçue). Le sous-thème le moins traité est le 7. Il semble qu'il leur est difficile de parler de "potentiel intellectuel", mais quelques parents sont arrivés à s'exprimer sur ce sujet.

Les deux groupes de familles se différencient par rapport à leurs pourcentages sur les activités quotidiennes des enfants (sous-thème 1).

Les données obtenues auprès des enfants se trouvent dans le Tableau XI (page suivante).

L'analyse du contenu concernant le thème I du Tableau X et tout le Tableau XI (mis à part les thèmes VII et IX) donne lieu à cinq sous-chapitres : Education familiale, Relations des 15 enfants dans leur milieu, Jeux des enfants, Reproduction du réel et Attitudes des enfants face à l'Ecole.

I - EDUCATION FAMILIALE

Dans les entretiens des parents, l'éducation familiale occupe la première place, aussi bien pour "les plus pauvres" que pour "les moins pauvres" : 24 % des lignes transcrites pour chacun des groupes. D'après les données recueillies, on peut découvrir plusieurs valeurs cultivées par ces familles dans l'éducation et la façon

TABEAU XI -

REPERAGE DU COMPORTEMENT ET DES ACQUIS DES ENFANTS

THEMES	I - RELATIONS DES ENFANTS							II - REFLETS DE L'EDUCATION FAMILIALE				III - ATTITUDES PAR RAPPORT A L'ARGENT			IV - ACTIVITES DES ENFANTS					V - ATTITUDES DS LES ACTIV. CREATRICES		V - VECUS RACONTES					VII - TEMOIGNAGES D'APPRENTISSAGE INFORMEL						VIII - ATTITUDES DES ENFANTS FACE A L'ECRI- TURE			IX - LES ENF. FACE A L'ECRI- TURE ET LECTURE			TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	
Sous - thèmes	Relations avec la mère	Relations avec le père	Relations avec d'autres adultes	Relations avec les frères	Relations avec d'autres enfants	Relations en groupe pendant les entretiens	Relations avec l'enquêteur	Vécu des valeurs cultivées	Croyances	Préjugés	Tabous sexuels et transgressions	Intérêt à avoir de l'argent	Usage de l'argent	Influence de la société de consommation	Petits travaux	Jeux autour de la maison	Jeux dans la rue	Jeux spécifiques des filles	Assistance aux émissions de T.V.	Choix des choses à représenter.	Rapport affectif avec des choses créées	Vécu de leur vie individuelle	Vécu dans la famille	Vécu dans le quartier	Vécu en d'autres endroits	Notions de temps et d'espace	Calcul dans des situations concrètes	Pratiques et informations prises dans leur milieu	Raisonnement pratique	Mémorisation de chansons	Reconnaissance des aliments	Curiosité devant les choses inconnues	Attente par rapport à l'école	Représentation sur l'institutrice	Expérience de l'école	Vécu de l'usage de l'écriture	Vécu de l'usage de la lecture	Leur pratique de l'écrit	DE LIGNES PAR SOUS-GROUPE
	112	45	0	74	45	161	116	36	0	0	14	45	34	8	20	3	1	1	18	27	94	51	26	37	6	16	36	90	27	10	6	5	24	31	25	31	49	14	1 338
	8%	3%	0	5%	3%	12%	8%	2%	-	-	1%	3%	2%	0,6%	1%	0,2%	0%	0%	1%	2%	7%	3%	1%	2%	0,4%	1%	2%	6%	2%	7%	0,4%	0,3%	1%	2%	1%	2%	3%	1%	100%
	64	14	26	158	50	178	22	15	0	0	2	0	0	2	15	21	13	2	1	36	175	38	65	35	6	18	0	13	1	0	14	0	49	44	21	51	46	55	1 250
	5%	1%	2%	13%	4%	14%	2%	1%	-	-	0,2%	-	-	0,2%	1%	2%	1%	0	0%	3%	14%	3%	5%	3%	0,4%	1%	-	1%	0%	-	1%	-	4%	4%	2%	4%	4%	4%	100%
	73	11	7	59	6	331	144	12	0	0	4	19	0	0	17	8	2	26	98	32	127	124	51	26	0	6	48	12	45	119	6	9	67	113	58	34	58	49	1 801
	4%	0,6%	0,4%	3%	0,3%	18%	8%	0,7%	-	-	0,2%	1%	-	-	1%	0,4%	0,2%	1%	5%	2%	7%	7%	3%	1%	-	0,3%	3%	0,7%	2%	7%	0,3%	0,5%	4%	6%	3%	2%	3%	3%	100%
	106	54	11	31	14	641	425	97	21	23	14	10	4	1	25	8	5	18	26	13	47	79	73	94	0	7	0	31	18	0	13	33	31	36	20	31	53	39	2 152
	5%	2%	0,5%	1%	0,7%	30%	20%	4%	1%	1%	0,7%	0,5%	0,2%	0%	1%	0,3%	0,2%	1%	1%	0,6%	5%	3%	3%	4%	-	0,3%	-	1%	1%	-	0,6%	1%	1%	2%	1%	1%	2%	2%	100%
	83	40	0	22	20	118	85	3	0	0	2	0	0	0	0	31	29	7	9	35	47	37	12	54	0	8	13	37	0	0	9	8	42	57	47	34	68	6	963
9%	4%	-	2%	2%	12%	9%	0,3%	-	-	0,2%	-	-	-	-	3%	3%	0,7%	1%	3%	4%	4%	1%	5%	-	0,8%	1%	3%	-	-	1%	0,8%	4%	6%	5%	3%	7%	0,6%	100%	

de les inculquer. Dans le Tableau XII, elles sont réunies et classées selon l'objectif implicite à atteindre : respect à l'égard des autres, intégration au groupe familial, propreté, formation des enfants selon le sexe, formation intellectuelle.

Deux de ces valeurs ont été notées auprès de toutes les familles, "les plus pauvres" et "les moins pauvres" : Respecter l'argent et les objets des autres ; S'occuper de l'hygiène corporelle.

TABLEAU XII - VALEURS CULTIVÉES PAR LES PARENTS INTERVIEWÉS
DANS L'ÉDUCATION

VALEURS	Familles les plus pauvres	Familles les moins pauvres	TOTAL
<u>Concernant le rapport aux autres :</u>			
1. Respecter l'argent et les objets des autres	11	3	14
2. Respecter les personnes âgées	1	1	2
3. Ne pas dire de mots grossiers	2	2	4
4. Dire toujours la vérité	1	-	1
5. Ne pas gêner les voisins	5	-	5
<u>Concernant l'intégration au groupe familial :</u>			
6. Obéir aux parents	3	2	5
7. Participer aux travaux domestiques	4	1	5
8. Partager des choses avec les frères et sœurs ...	1	-	1
<u>Concernant la propreté :</u>			
9. S'occuper de l'hygiène corporelle	11	3	14
10. Maintenir la maison propre	1	1	2
<u>Concernant la formation des enfants selon le sexe :</u>			
11. Différencier la formation des filles de celle des garçons	7	3	10
<u>Concernant la formation intellectuelle :</u>			
12. Développer le raisonnement	-	1	1

Source des données : Entretien des parents.
Cahiers de notes sur les familles.

La première a surgi dans l'entretien à propos de punitions, sujet provoqué par mes interventions. Dix familles ont parlé de la nécessité de différencier la formation des filles de celle des garçons - 7 des "plus pauvres" et 3 des "moins pauvres". Les parents des deux groupes font des commentaires semblables : il ne faut pas donner aux filles la même liberté de sortir et de choisir les jeux comme on le fait pour les garçons ; il faut leur enseigner à faire la cuisine et le ménage. Quand on demande aux mères ce qu'elles font apprendre aux filles, elles ont tout de suite quelque chose à dire ; mais, si la question se réfère aux garçons, elles mettent du temps à réfléchir.

Participer aux travaux domestiques est une valeur qui touche tantôt uniquement les filles, tantôt les filles et les garçons. Les soeurs aînées assument une grande partie des soins et de l'éducation de leurs frères et soeurs. Mais, si l'enfant aîné est un garçon, on observe qu'il peut prendre soin des plus petits, comme le font les filles.

On peut évaluer le poids des valeurs abordées grâce aux punitions appliquées aux enfants et aux critères de réussite de l'éducation exprimés par quelques parents. Les motifs cités pour des punitions plus fortes, ou nécessaires, sont liés à : Respecter l'argent et les objets des autres, Ne pas dire des mots grossiers et Obéir aux parents. Quelques parents appliquent des punitions sévères quand ils savent que leurs enfants ont pris de l'argent ou des choses chez les autres. Même quand il s'agit de monnaie dans la famille, il est interdit de l'utiliser sans demander.

Un critère de réussite de l'éducation exprimé par une mère est d'avoir des enfants "honnêtes", qui ne touchent pas les choses des autres. Un père trouve qu'il a réussi dans l'éducation de ses enfants parce que les voisins n'expriment pas de plaintes sur leur comportement. Un autre lie la réussite de l'éducation de ses enfants, surtout, à leur obéissance vis-à-vis de lui et de leur mère :

Extrait n° 1 - Famille F, des "moins pauvres", lignes 571 à 574

Père - *Je pense qu'ils doivent être bons, ne pas répondre à leur mère, vous comprenez ? Et je pense que... je pense que, je serai sûr qu'ils sont bien élevés quand ils ne nous répondront plus, quand ils seront compréhensifs.*

Le nombre de références concernant plusieurs valeurs, tel que le Tableau XII l'enregistre, n'est pas significatif, mais le fait que ces valeurs soient présentes dans le discours des parents, et que dans l'ensemble, elles donnent une vision de leur pensée sur la formation des enfants, rend ces données importantes. Seulement un père, par exemple, a abordé une valeur classée comme formation intellectuelle : Faire développer le raisonnement. Ce père, des "moins pauvres", n'est pas d'accord avec les familles qui achètent des montres électroniques pour leurs enfants ou des petites calculatrices.

La façon de transmettre les valeurs varie d'une famille à l'autre, dans les deux groupes. Néanmoins, on trouve partout les mêmes moyens, mais la fréquence avec laquelle ils sont appliqués caractérisent les familles les plus rigides et les moins rigides. Les moyens suivants ont été évoqués : causer avec les enfants ; leur donner des conseils ; les réprimander ; élever la voix contre eux ;

leur infliger plusieurs sortes de punitions : mettre les enfants assis, debout ou à genoux, ou les priver d'un jeu, de télévision ou de sortie, etc ; menacer de les battre ; les battre et, même, les rosser. On trouve dans l'un et l'autre groupe des familles, quelques mères et un père qui prennent plus de temps pour causer avec leurs enfants ; des parents qui se bornent à de petites punitions ; d'autres, par contre, qui infligent des sanctions plus violentes.

A côté des valeurs éducatives visées et de la façon de les transmettre, on peut, aussi, relever des interdictions imposées aux enfants et quelques notions exprimées au sujet des droits des enfants.

Les interdictions soit auprès des familles les "plus pauvres", soit auprès de l'autre groupe, expriment l'intention de protéger les enfants physiquement ou moralement : d'une part, il est défendu aux petits de jouer dans la rue quand dans le groupe les plus grands peuvent les agresser ; de jouer au ballon et de circuler en vélo dans le quartier à cause des voitures ; de jouer à certains jeux qui sont réellement dangereux. D'autre part, les parents interdisent aux petites filles de jouer dans les rues, et aux adolescents de sortir avec certains copains et copines. Une mère, plus sévère, interdit à tous ses enfants de jouer en dehors de la maison. Les parents interdisent, aussi, aux adolescents de fréquenter de mauvais camarades et de pratiquer des jeux qui poussent aux vices, c'est à dire, au goût de l'argent. Toutes ces interdictions ont été commentées par l'ensemble des parents. Mais, dans la pratique, les enfants bouleversent le schéma de la famille : on voit, par exemple, des petites filles de ces familles passer des heures dans la rue centrale du quartier à jouer avec d'autres ; on voit des garçons de ces familles jouer au ballon sur la petite place du quartier, au milieu de la circulation.

L'expression "droits des enfants" n'appartient pas au discours des parents. Mais, pendant les entretiens, on entrevoit leur pensée à ce sujet : par exemple, les enfants ont le droit de jouer, d'avoir des aires de jeux pour le ballon, le vélo, etc. ; ils ont aussi le droit de faire des promenades. Une mère pense que les enfants ont le droit à des explications, à l'école, quand ils ne comprennent pas bien ce que l'institutrice a enseigné ; une autre dit qu'il faut faire confiance aux paroles des enfants.

Les familles, sauf trois des "plus pauvres", montrent qu'elles reconnaissent aux enfants le droit d'avoir de l'argent. Les parents en donnent quand ils peuvent.

Quant aux sujets touchant à la sexualité, deux familles des "moins pauvres" se sont montrées ouvertes. Au près de la troisième, je n'ai pas recueilli des données à ce sujet. Aucune des familles "les plus pauvres" n'est ouverte pour répondre à la curiosité des enfants au sujet de la vie sexuelle. Une seule mère semble être ouverte mais son discours est ambigu. Les autres parents ont des attitudes répressives qu'ils expriment soit catégoriquement, soit d'une façon plus modérée, comme dans cet exemple :

Extrait n° 2 - Famille B, des "plus pauvres", lignes 1039 à 1046

Enq. - *La curiosité des enfants sur les sujets sexuels... Ils ne font pas de questions sur ces sujets ?*

Père - *Non. Jamais. Ils n'en font pas.*

Mère - *Il y a quelque chose comme ça... Cela est une "cochonnerie", ils disent comme ça : "Ah mon copain m'a raconté..." Je dis : "Ecoute bien : de cela les enfants n'ont pas à en parler.*

Les enfants n'ont pas non plus, d'une manière générale, le droit d'exprimer leurs désaccords vis-à-vis des adultes.

La télévision rentre dans le cadre de cette éducation. Les attitudes des parents "les plus pauvres" comme celle des "moins pauvres" sont permissives. Ils aiment la télévision et de ce fait ils ont de la difficulté à interdire certaines émissions à leurs enfants. D'autant plus que ceux-ci regardent la télévision chez les voisins quand chez eux il n'y en a pas. Pour un père, ce sont les chaînes qui doivent contrôler les programmes des horaires où les enfants sont encore réveillés. Lui, il menace ses enfants de leur couper l'assistance aux films, s'il les voit imiter des scènes de bagarre. Six familles ont parlé des avantages de la télévision : maintenir les enfants dans la maison (3), augmenter leurs connaissances (3) et les amuser (1). Quatre de ces six familles et trois autres ont cité des désavantages : passer des films agressifs (2) ou d'horreur (1), présenter librement des scènes d'amour (2) et retirer l'attention pour les études (2).

Dans les entretiens des enfants, leur comportement et leurs dialogues font apparaître des reflets de leur éducation familiale mais, aussi, des attitudes qui la démentent.

Pour l'analyse de l'éducation familiale, on s'en tient aux thèmes majeurs II et III (Reflets de l'éducation familiale et Attitudes des enfants par rapport à l'argent) et aux sous-thèmes 15, 19 et 28, c'est-à-dire : Petits travaux, Assistance aux émissions de TV, Pratique et informations prises dans leur milieu.

Pour ce qui est de la valeur Respecter l'argent et les objets des autres, on observe, dans un groupe, une attitude qui reflète leur éducation et deux qui la transgressent : un garçon trouve qu'il faut partager avec les autres la somme obtenue pendant le jeu

(le petit magasin) parce que c'est lui qui a gagné le plus ; un autre garçon, par contre, a pris l'argent du copain (obtenu pendant le jeu) et l'a caché pour lui ; un troisième, raconte qu'il a pris l'argent de la main d'une femme qui le tenait distraitement. Dans le deuxième exemple, l'enfant sait qu'il a agit à tort. Mais dans le troisième, l'enfant ne montre aucun regret à l'égard de son geste ; d'ailleurs, il est content de son exploit.

Ces enfants emploient des mots grossiers entre eux mais ils ont l'air de transgresser des principes établis. Plusieurs fois ils censurent les autres ou prennent une attitude d'auto-censure.

Des comportements liés à l'hygiène corporelle apparaissent plusieurs fois dans leurs dialogues. Maintenir la maison propre est une valeur rappelée dans les dialogues et vécue dans le jeu de "la dînette" :

Extrait n° 3 - Groupe B, sous-groupe 4, lignes 199 à 201

RS - *Je vais balayer la maison.*

GR - *Tout d'abord, ôter, secouer cela, regarde, secouer la natte et après mettre la natte de nouveau, n'est-ce pas ?*

Après de 4 sous-groupes, a été enregistrée la participation des enfants aux travaux domestiques, ce qui contribue, d'ailleurs, à l'apprentissage des pratiques de leur milieu :

Extrait n° 4 - Groupe A, sous-groupe 1, lignes 4 à 8

AO - *C'est comme ça, regarde, pour nettoyer le poisson, on fait comme ça, regarde...*

Enq. - *Pourquoi on fait comme ça ?*

AO - *Pour enlever les écailles, ainsi. Quand on finit, on ouvre comme ça, regarde, dedans, pour, pour nettoyer.*

RO - *Les écailles et les... Comment on dit ? Les tripes.*

Quant aux aspects spécifiques de la formation des filles, le choix de leurs jeux met en évidence comment elles vivent cette différence : cuisine, dînette, poupée.

Dans les dialogues des enfants, plus précisément des filles, on constate d'autres éléments qui reflètent leur éducation familiale. Certaines valeurs, non citées par les parents, sont présentes dans le comportement des enfants : Ne pas être paresseux et Ne pas gaspiller les aliments, par exemple. Deux préjugés ont été remarqués :

* Malgré les caractères évidents de race noire de ces familles, les enfants révèlent la présence, dans leur dialogue, de préjugés contre les noirs :

Extrait n° 5 - Groupe B, sous-groupe 4, lignes 2053 à 2061

LE - *Prends, nègre !*

RS - *Je ne suis pas nègre non, tu vois ?*

GR - *Tu es déjà plus qu'une nègre.*

RS - *La nègre c'est toi, nègre noire.*

GR - *Si je suis nègre, si je suis une nègre, cela ne te regarde pas...*

Enq. - *Qu'est-ce que c'est "nègre noire" ?*

RS - *Bien noire.*

Enq. - *Elle est jolie ?*

RS - *Elle est vilaine.*

* Dans deux dialogues des filles, on décèle un refus de la condition de "bonne". En effet, de nombreuses femmes de BOM JUA travaillent dans des familles "en ville" et le comportement de ces filles révèle un sentiment d'infériorité vécu par les adultes. Elles perçoivent, cependant, que ce travail est accepté parce qu'il rapporte de l'argent :

Extrait n° 6 - Groupe B, sous-groupe 4, lignes 1030 à 1031 ; 2186 à 2201

GR - *Tu as vu que je sais faire mon nom ?*

LE - *Moi, je ne sais pas [faire mon nom].⁽⁷³⁾*

GR - *Toi, toi, tu vas être ma bonne.*

GR - *Ah, c'est toi que l'a pris, ma bonne [un objet par terre].*

LE - *Je ne suis pas [ta bonne].*

Enq. - *Qu'est-ce que cela veut dire ? Qu'est-ce que c'est une bonne ?*

GR - *Une bonne veut dire travailler.*

RS - *C'est la bonne qui fait la nourriture.*

Enq. - *C'est bon être bonne ?*

Une des filles - Oui.

GR - *Elle gagne de l'argent.*

(73) Les crochets ont deux finalités : avec des points de suspension ils indiquent la suppression d'un morceau de texte ; avec des mots à l'intérieur, ils visent à rendre le texte plus intelligible.

II - RELATIONS DES 15 ENFANTS DANS LEUR MILIEU

A travers les observations dans le quartier, les entretiens des parents et les activités des 15 enfants en groupe, ont été obtenues des données sur les relations de ces enfants dans la famille, dans le voisinage et dans les rues de BOM JUA.

Les relations dans la famille constituent un des sujets privilégiés dans les entretiens des parents, ce qui apparaît dans les pourcentages du thème 1 du Tableau X. Ils font des commentaires sur le sujet de la communication entre eux et leurs enfants. Trois mères et un père disent qu'ils ont l'habitude de causer avec eux pour leur donner des conseils. Ce père, des "moins pauvres", aime causer avec ses enfants sur des sujets variés. A l'exception de ce cas, on ne peut pas établir de différences entre les familles des deux groupes au sujet des relations observées entre parents et enfants.

D'après ce que les parents disent, ce sont les enfants qui prennent davantage l'initiative des conversations. Les sujets habituels sont : demander de l'argent ou un jouet ; se plaindre des disputes avec les frères et soeurs ou d'autres enfants ; raconter des choses qu'ils voient et, selon un père, parler de leurs rêves et de leurs projets. Une fille adoptive aime causer de sa vraie mère et poser des questions au sujet de son adoption.

Deux mères disent que, parfois, elles coupent la parole aux enfants : l'une, quand il s'agit de sujets sexuels ;⁽⁷⁴⁾ l'autre, quand il s'agit des commentaires sur la vie des voisins.

(74) Cf. Extrait n° 4, p. 94.

Pendant les entretiens auprès des familles "les plus pauvres", j'ai eu l'occasion d'observer comment un père et une mère envisagent leur condition de pauvreté devant leurs enfants. Le premier trouve très pénible de leur parler de ses difficultés et même parfois il fait un grand effort pour satisfaire à un de leurs désirs, niant ainsi la difficulté :

Extrait n° 7 - Famille B, des "plus pauvres", lignes 1025 à 1034

Père - *Si je pouvais acheter des poupées plus grandes qu'elles (les filles) pour leur donner, Ave Maria ! J'en ai acheté une de 25 000 cruzeiros (50 FF) à chacune pour Noël ; elles l'ont aimée mais ce n'était pas encore ce qu'elles voulaient ; elles en voulaient une bien grande de 70 000 ; 90 000 cruzeiros, vous comprenez ? (...) Si je n'avais eu qu'elles deux, n'est-ce pas, alors j'aurais pu leur offrir, car c'était une fois dans l'année, pour leur faire plaisir, n'est-ce pas ?*

Par contre, la mère essaie de partager avec ses enfants ses difficultés économiques de la manière la plus douce possible. Par cette façon d'agir, elle rend ses enfants conscients de leur réalité sans augmenter leur souffrance :

Extrait n° 8 - Famille C, des "plus pauvres", lignes 942 à 956

Mère : *C'est-à-dire que cette année pour Noël ils n'ont pas eu un jouet. Alors, je leur ai parlé, je me suis assise, j'ai causé avec eux. Ils ont dit ainsi : "Il n'y a pas de problèmes,*

maman, (...) quand vous pourrez, vous nous en donnerez". Alors, j'ai causé avec tout le monde, tout le monde est resté content. Je leur ai donné une petite satisfaction : pour un, un petit maillot de corps, pour un autre, une culotte et pour un autre encore, des sandales... Je sais que personne ne se plaint jusqu'à aujourd'hui.

Les enfants communiquent davantage avec leurs mères, comme on peut le vérifier dans le Tableau XI, thèmes 1 et 2. Les pères sont plus absents de la maison et moins disponibles pour les écouter. D'ailleurs, 5 de ces enfants sont sous la responsabilité de la mère, seule.

Cinq de ces enfants ont déjà vu le travail que font leur père (3) ou leur mère (2). Les pères sont porteur, petit vendeur de tripes au marché et vendeur dans une pharmacie ; les mères : femme de ménage dans un hôpital et balayeuse de rues. Il est intéressant de noter qu'ils décrivent les travaux les plus humbles de leurs parents sans aucune gêne. On se demande si l'Ecole va garder cette simplicité de sentiment vis-à-vis de la pauvreté que révèle le travail des parents.

Les frères et soeurs des différents âges jouent, se disputent et font des échanges. Quand les enfants sont nombreux dans la famille, les relations entre les aînés et les plus petits impliquent un sens de protection et d'autorité de la part des premiers et d'obéissance et d'imitation de la part des autres.



On constate dans le Tableau XI des pourcentages proches entre les sous-thèmes 4 et 5 : Relations avec les frères et soeurs et Relations avec d'autres enfants. Le fort pourcentage du sous-thème 4 pour le sous-groupe 2 s'explique par la présence de deux soeurs. Les enfants jouent devant la porte ou dans la rue, car les maisons sont petites. Ainsi, ils apprennent à jouer en groupe dans leur voisinage. Les disputes entre eux sont fréquentes. D'un côté, c'est une source de problèmes pour les parents avec les voisins ; de l'autre, ces jeux et disputes sont un moyen efficace de rendre ces enfants forts dans leurs relations de groupe. En effet, pendant les entretiens, ils ont su garder leur personnalité dans les relations avec les autres. Ils ont manifesté une certaine indépendance dans les choix des motifs à modeler ou à dessiner ; quand l'un d'eux voulait imposer son idée, il n'y réussissait pas ; le plus agressif n'intimidait pas les autres qui savaient se défendre devant ses mots grossiers et ses provocations. Quelques exceptions ont été observées : le problème des deux soeurs dont la plus âgée coupe les initiatives de la plus jeune, soit en faisant des critiques de ses premiers essais, soit en faisant les choses à sa place ; la difficulté d'un garçon à suivre les deux autres dans les jeux, compte tenu que ceux-ci sont voisins et très habitués à jouer ensemble ; la monopolisation du jeu de dominos par un garçon qui profitait de l'inexpérience de ses camarades.

Dans les rues de BOM JUA, le monde des relations des enfants s'élargit. Ils y jouent et voient ce qui s'y passe. Le temps qu'il y restent dépend du système d'interdiction de leur famille. Ils connaissent déjà tous beaucoup de choses de la vie du quartier. Ils racontent des faits qui les ont impressionnés et qui montrent cette connaissance ; ils font des commentaires sur certaines fêtes.

Mais le vécu de ces enfants est presque restreint à BOM JUA. Rarement, ils vont au centre de la ville, à la plage, ⁽⁷⁵⁾ ou dans d'autres quartiers. Deux familles ont commenté leur voyage à la campagne chez les grands-parents. Dans les entretiens des cinq sous-groupes, 3 enfants ont fait référence à leur vécu en dehors du quartier ; un garçon qui est allé à la plage ; un autre, à la pêche avec son père ; et une fille, à un grand centre commercial de SALVADOR. C'est là qu'elle a vu la hache qu'elle a dessinée.

III - JEUX DES ENFANTS

Les jeux de ces enfants sont des occasions privilégiées pour leur socialisation. J'ai eu connaissance de ces jeux grâce aux entretiens avec les parents, aux activités des enfants et, surtout, aux observations faites dans le quartier. En tenant compte de la possibilité plus ou moins grande de socialisation qu'ils offrent, je les ai classés en deux groupes : ceux qui sont joués autour de la maison, et ceux qui sont joués dans la rue. En réalité, dans la rue, les enfants jouent, aussi, à plusieurs jeux classés dans le premier type.⁽⁷⁶⁾

(75) SALVADOR est une ville de plages.

(76) Cf. Jeux des enfants, Annexe 3.

Les jeux joués autour de la maison ont les caractéristiques suivantes : ils donnent lieu à des relations entre frères et soeurs et / ou entre des enfants voisins ; ils demandent moins de place ; ils n'obéissent pas, pour la plupart, à des règles conventionnelles ; ils demandent peu d'objets fabriqués, mais plutôt des objets hors d'usage ou trouvés sur place.

Les jeux joués dans la rue ont les caractéristiques suivantes : ils donnent lieu à des relations entre les enfants de différents coins du quartier ; ils demandent plus de place pour leur déroulement ; ils ont tous des formules fixes et des règles conventionnelles. Plusieurs de ces jeux appartiennent au domaine culturel du pays et sont joués surtout à l'intérieur de l'Etat. Les enfants des grandes villes les pratiquent de moins en moins.

Seuls, les 3 pères des "moins pauvres" commentent la valeur des jouets achetés. Pour le premier, il vaut mieux que les enfants improvisent leurs jeux et, ainsi, développent leur créativité ; pour le deuxième, il faut acheter des jouets qui correspondent au développement mental des enfants ; quant au troisième, il révèle dans son propos un désir d'imiter les autres couches sociales : il dit qu'il aimerait bien que ses petites filles aient des vélos, car ce jeu est "très joli".

L'improvisation et la créativité dans les jeux sont aussi valorisées par 3 mères des "plus pauvres".

IV - REPRODUCTION DU REEL

Les enfants ont reproduit le réel à travers de courts récits sur leurs vécus, des jeux improvisés, des objets en pâte à modeler et des dessins. Les données sur ce sujet sont regroupées sous les thèmes V et VI (Attitudes dans les activités créatrices et Vécus racontés) et sous-thèmes 16 et 18 (Jeux autour de la maison et Jeux spécifiques des filles).

Dans les récits, on remarque un choix dominant pour les sujets problématiques ou dramatiques dans la famille et dans le quartier ; manque d'eau, maladies, disputes, affrontements, vols, morts et assassinats. Mais cette dominante est peut-être due à l'expression utilisée dans les questionnements : "Quelles sont les choses qui arrivent chez toi ? Et à BOM JUA ? Pour les enfants, cette expression signifie des choses hors de la normalité. En effet, quand on leur pose des questions directes sur les fêtes, par exemple, ils ont de quoi parler.

Dans les jeux improvisés, ces enfants reproduisent leur milieu soit dans le choix des objets qui constituent le contexte du jeu, soit dans les relations qu'implique le jeu. Quand les filles ont joué à la poupée, à la cuisine ou à la dînette, elles reproduisaient des habitudes, des acquis aussi bien que des relations familiales. De même, quand les garçons ont joué au téléphone ou au petit magasin, ils reproduisaient des acquis du milieu et des relations soit familiales, soit extérieures à la famille.

Sous le sous-thème 21 (Rapport affectif avec les choses

créées), ont été réunies toutes les lignes transcrites qui révèlent les sentiments des enfants vis-à-vis de ce qu'ils sont en train de créer : ils chantonnent, rient ou donnent une intonation joyeuse à leurs paroles pendant ces activités.

A travers les dessins et les objets en pâte à modeler, les enfants reproduisent le réel et des choses qu'ils ne connaissent que par l'intermédiaire de la TV, comme un ring de boxe. J'ai dénombré 75 motifs choisis par ces enfants et je les ai classés en 6 groupes : jouets, nature, graphies, objets de la maison, éléments extérieurs à la maison, personnes. (77)

Cinq enfants ont mis des escaliers dans leurs dessins ; une fille n'a dessiné que cela. (78) Ceci montre que les escaliers sont une caractéristique du quartier situé dans un vallon. L'appareil de TV est aussi un motif préféré par les enfants. Il est présent dans tous les dessins (8) qui montrent l'intérieur de la maison, même pour un garçon qui n'en a pas un chez lui. Le dessin d'une maison est un autre motif préféré mais 4 enfants n'ont pas voulu dessiner leur propre maison. Cette proposition a constitué un obstacle insurmontable pour eux.

Les enfants qui ont eu une année de maternelle ne se sont pas distingués des autres en ce qui concerne leurs relations dans le groupe ou leurs jeux. Ils se distinguent un peu par rapport aux dessins : le mieux centré est celui d'un garçon qui a fait la maternelle. (79)

(77) Cf. Tableau XIII, Annexe 3.

(78) Cf. Dessins 8 et 23, Annexe 5.

(79) Cf. Dessin 13, Annexe 5.

V - ATTITUDES DES ENFANTS FACE A L'ECOLE

Ces 15 enfants veulent tous aller à l'école. Treize d'entre eux disent que c'est pour apprendre. Trois parlent de la nécessité d'aller à l'école pour leur avenir : une petite fille veut avoir un emploi quand elle sera une "jeune fille" ; une autre, veut "apprendre à être médecin" ; un garçon dit que s'il ne va pas à l'Ecole, "il ne pourra pas avoir une amoureuse, parce que les dames n'aiment pas les hommes qui ne savent pas lire".

Tous ces enfants n'ont pas la même représentation de l'institutrice. Ceux qui ont fait une année de maternelle ont des images positives : "l'institutrice est bonne", "elle joue avec les élèves", ils l'aiment. Ceux qui ne sont pas encore allés à l'école, ou qui sont allés aux petites écoles du quartier, ont des avis diversifiés : 5 imaginent une institutrice proche d'eux et qui pourrait même jouer avec les enfants ; un garçon dit qu'elle l'aidera à faire ses devoirs quand il aura des difficultés ; 4 filles, par contre, pensent que l'institutrice s'occupe seulement à enseigner avec sérieux et à appliquer des punitions.

Toutes les données analysées dans ce chapitre nous amènent à une certaine connaissance des expériences de ces enfants avant leur entrée à l'Ecole, du processus de socialisation qui les a déjà marqués aussi bien dans la famille que dans le voisinage et les rues du quartier. Une façon d'envisager cet apport des enfants à l'Ecole est de le considérer comme un cadre de "déficiência culturelle". Une autre façon est de le prendre comme un point de départ pour scolariser ces enfants en tenant compte des caractéristiques de la culture de leur milieu.

CHAPITRE 3

CONTEXTE LINGUISTICO-CULTUREL DES ENFANTS DE BOM JUA

On peut définir le contexte linguistico-culturel comme l'ensemble des usages linguistiques d'un groupe social et les traits culturels révélés par ces usages. Quand on analyse le contexte linguistico-culturel des enfants de BOM JUA, on se rapporte à leurs usages linguistiques ou au contenu de leur langage en ce qui concerne le quotidien de ce milieu, ses croyances, ses coutumes, ses préférences culinaires, et ses idées sur lui-même et sur d'autres groupes sociaux.

Certains éléments de ce contexte ont été déjà mis à jour dans les chapitres 1 et 2, et d'autres le seront dans le Chapitre 5. Dans ce chapitre, le contexte linguistico-culturel sera vu à partir du langage des enfants. Cette vision est présentée soit à travers des faits linguistiques qui révèlent la culture de leur milieu ou leur quotidien, soit à travers le relevé d'aspects proprement linguistiques de leur parler.

Le corpus recueilli auprès des 15 enfants est constitué de monologues, de dialogues entre eux ou de dialogues entre eux et moi.⁽⁸⁰⁾ Les données obtenues sont suffisantes pour montrer des points de repère pour la connaissance du langage du milieu de BOM JUA et de son contexte culturel.

(80) Cf. Méthodologie, Matériel des enfants, pp. 37-41.

I - DU LINGUISTIQUE AU CULTUREL

Il y a des circonstances dans la vie du milieu populaire où l'on peut dévoiler des mots qui ont une profonde signification culturelle. Le mot "barbuia", dans les fêtes du "caruru" en est un bel exemple.

Qu'est-ce qu'une "barbuia" ? Avant cette recherche, j'ignorais ce qu'est une "barbuia" et le nom lui-même. Ce sont des filles du groupe des 15 enfants qui m'en ont appris le signifié. Voyons le dialogue entre elles et moi concernant le "caruru" où apparaît le mot "barbuia" :

Extrait n° 9 - Groupe B, sous-groupe 4, lignes 1750 ; 1807 ; 1810 à 1837

Enq. - *Qui a une fête de BOM JUA à raconter ? [...]*

GR - *Un "caruru". [...]*

GR - *La maison est devenue pleine. Même dans la cuisine il y avait du monde : Lusinete, Mirinha...*

LE - *En train d'aider, parce qu'on était en train d'aider.*

GR - *Au "caruru" de maman il y avait Lusinete, maman, la dame qui habitait notre rue...*

LE - *J'étais en train d'aider.*

GR - *Tout le monde en train de préparer les assiettes à donner aux autres. Moi, je ne suis pas rentrée dans la file, non, je suis sortie, car je suis de la maison, n'est-ce pas ?*

Enq. - *Alors, il y avait une file ? Pourquoi ?*

- GR - *Des autres de la rue, des adultes pour recevoir, pour recevoir...
Les grands, les grands étaient les derniers. Tout d'abord
les enfants ; tout d'abord laisse-moi voir... Craudio... du
monde là a mangé dans la "barbuia". [...]*
- Enq. - *Qu'est-ce que c'est cela ? Explique moi.*
- LE - *Dans la "bacia" (bassine), dit en corrigeant GR.*
- GR - *C'est une bassine mais maman l'appelle "barbuia".*
- RS - *Dans la bassine, dit en corrigeant GR. (LE rit en se
moquant de GR.)*
- Enq. - *Mais c'est ainsi que sa maman dit, n'est-ce pas ?*
- GR - *C'est comme ça.*

A travers la description de ces filles, on voit la valeur communautaire de cette fête qui rassemble des parents, des voisins et des amis pour la préparation de plats typiques de la cuisine afro-baiannaise, et pour le service pendant la fête. On note aussi que cette fête attire de nombreuses personnes à la maison qui l'offre.

Les filles traduisent le mot "barbuia" simplement par gamelle ou bassine. Mais, selon une femme baiannaise du milieu populaire, qui fréquente les rites africains, "barbuia" est la cérémonie initiale de la fête du "caruru" : sept enfants s'asseyent sur une nappe blanche autour d'une gamelle en terre, neuve, où il y a de tous les plats préparés ; les enfants y mangent ensemble, avec les doigts et, ensuite ils se les essuyent dans leurs propres cheveux. Edson CARNEIRO dit à peu près la même chose de cette cérémonie mais il parle d'une natte au lieu d'une nappe blanche et n'utilise pas le

mot "barbuia". (81)

Le dictionnaire de Aurélio Buarque de HOLANDA, réputé comme un des meilleurs du BRESIL, dans sa 14ème impression, de 1984 n'enregistre pas le mot "barbuia".

Quant au mot "caruru", les filles l'utilisent avec trois signifiés : une fête, l'ensemble des plats servis dans cette fête, et le plat principal de cette fête. Les deux derniers signifiés sont trouvés dans les extraits ci-dessous :

Extrait n° 10 - Groupe B, sous-groupe 4, lignes 1872 à 1875

GR - *Dans le "caruru" il y avait de tout, il y avait même des doigts de fée [un légume]. Maman fait le "caruru" avec les doigts de fée. Maman les coupe bien, bien émincés, alors elle les met dans la casserole.*

Ces filles savent aussi que la fête du "caruru" contient un sens religieux, comme on le perçoit ci-dessous :

Extrait n° 11 - Groupe B, sous-groupe 4, lignes 1849 à 1852

GR - *Dans la "barbuia", maman a donné... maman ... Ca a été comme ça, regarde : qui était, qui était païen n'avait pas un morceau de poulet dans la "barbuia" des enfants. Et celui qui était baptisé, qui était baptisé l'avait.*

(81) CARNEIRO (E). *Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, s/d, pp. 92 - 96.

Extrait n° 12 - Groupe B, sous-groupe 4, lignes 1888 à 1891

GR - *Tout d'abord... tout d'abord, tout d'abord, maman a mis celui [le "caruru"] des saints.*

Enq. - *Comment elle a fait ?*

GR - *Elle a mis une petite assiette [devant la statue des saints].*

LE - *Elle a mis une petite assiette ! (Elle rit, ainsi que RS.)*

Le dictionnaire cité ci-dessus enregistre l'origine africaine de "caruru" et trois signifiés pour ce mot, appliqués dans le BRESIL du Nord au Sud : 1. désignation d'une famille de plantes comestibles ; 2. une certaine plante aussi utilisée dans la cuisine ; 3. un plat préparé avec les plantes énoncées ou avec "quiabo" (doigts de fée), auquel on ajoute des crevettes sèches, du poisson, etc. La signification sociale et religieuse de "caruru" n'y est pas signalée. (82)

Toutes les couches sociales baiannaises connaissent les trois signifiés enregistrés dans le dictionnaire de Aurélio Buarque de HOLANDA. Elles connaissent aussi "caruru" comme une fête, signifié non enregistré dans ce dictionnaire. C'est une fête courante à SALVADOR et dans toute la région qui entoure la baie de Toussaints. Toutefois, elle est originaire du milieu populaire, plus précisément, des descendants des esclaves noirs. Dans ce milieu le "caruru" est généralement offert comme l'accomplissement d'une promesse faite aux saints Cosme et Damien ou à sainte Barbe. Traditionnellement, la personne qui l'offre ouvre sa porte à tous ceux qui désirent participer

(82) Cf. HOLANDA (A.B.). *Novo dicionário*. 1 a. ed., 14 a. impressão, Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1984.

à la fête. Elle sert d'abord les invités et ensuite les autres personnes, jusqu'à l'épuisement des plats. Il est courant de trouver, dans les rues de SALVADOR, des gens qui font la quête pour préparer un "caruru de promesse". Les autres couches sociales pratiquent également le "caruru de promesse", ce qui montre l'influence de la culture africaine. Mais, dans cette adhésion à une pratique propre à une culture du milieu populaire,⁽⁸³⁾ le rituel n'a pas été tout intégré.

Dans les extraits cités, on peut percevoir une différence entre le comportement de GR et des autres filles (LE et RS). La première se montre identifiée avec son milieu : elle parle des détails propres à sa façon de réaliser la fête, elle soutient l'emploi du mot "barbuia". LE et RS préfèrent remplacer ce mot par bacia (bassine) ; elles se moquent de GR quand elle emploie ce terme et quand elle parle de la petite assiette du "caruru" servi aux saints.

On a déjà remarqué la gêne des adhérents des religions africaines à révéler les indices de leur croyance.⁽⁸⁴⁾ LE et RS seraient-elles gênées de me montrer, à moi qui suis des couches favorisées, des aspects du rituel du "caruru", propres à leur milieu ? Ou exprimeraient-elles, déjà incrusté en elles, le rejet du monde noir ?

(83) Le mot culture (ou sous-culture) est employé pour désigner l'ensemble d'éléments (croyances, coutumes, préférences culinaires, pratiques religieuses, etc.) propres à un groupe social (Cf. Encyclopaedia Universalis, vol. 5, définition de culture selon Tylor).

(84) Cf. Chapitre 1, p. 73.

On peut arriver à deux conclusions à partir de l'analyse de ces faits : d'une part, en donnant aux enfants des couches populaires des occasions de parler, on peut connaître leur répertoire linguistique et, aussi, des traits de leur culture dont on ne trouve pas de renseignements par écrit ; d'autre part, le souci des gens pauvres de cacher certains aspects propres à leur milieu est déjà observé chez les enfants de 7 ans. Ces aspects cachés, seule une approche profonde avec ce milieu peut permettre de les découvrir, dans une ambiance de pleine confiance.

II - LES ENFANTS DANS L'ESPACE PHYSIQUE DE BOM JUA D'APRES QUELQUES SIGNIFIANTS/SIGNIFIES

L'établissement du dialogue entre les enseignants et les enfants dépend de la connaissance des signifiants et signifiés⁽⁸⁵⁾ de la part des enseignants et de leur conscience de la valeur que certains mots ont pour ces enfants. On peut réfléchir sur cette question à

(85) Signifiant et signifié sont deux termes linguistiques liés et complémentaires : le premier est une suite de phonèmes ou de lettres qui constitue le support d'un sens ; le deuxième est la représentation mentale évoquée par le signifiant. (Cf. SAUSSURE (F.). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1969, pp. 97-103.

partir d'un ensemble de mots concernant l'espace physique de BOM JUA dont les signifiants/signifiés respectifs sont présentés maintenant :

- * avenida - petite rue n'ayant des habitations que d'un seul côté
- * beco - ruelle courte et très étroite où ne circulent pas de voitures
- * canal - ruisseau endigué qui parcourt le vallon de BOM JUA, recueillant les égouts du quartier ; conçu sans balustrades, il représente un danger pour les enfants en bas âge
- * entrada - début de la rue principale du quartier, voie de communication avec l'extérieur, où entrent les bus, les camions et les voitures
- * escada - escalier sur les pentes du vallon où se situe BOM JUA ; la grande majorité des habitations se trouve de chaque côté des escaliers
- * esquina - coin de la rue, endroit privilégié de rencontre pour jouer (les enfants) et pour causer (les adultes)
- * laje - dalle de constructions inachevées où jouent les enfants
- * pista - grand'route près de l'entrée du quartier
- * porta - trottoir de maison, cour ou terrain devant l'habitation, espace intermédiaire entre la maison et la rue
- * rua - rue ; "jouer dans la rue" s'oppose à "jouer dans la maison" et "jouer devant la porte"
- * viaduto - viaduc sur lequel passe la grand'route, avant l'entrée du quartier.

Ces 11 mots circonscrivent le petit monde physique des enfants de BOM JUA. Ils définissent le cadre et les limites dans lesquels ces enfants ont le droit d'évoluer. Avec la permission des familles, ils jouent devant la porte, sur les dalles, dans les escaliers,

avenues ou ruelles ; ils jouent dans la rue et coin de rue parfois avec la permission des familles et, souvent, sans cette permission.

C'est ce qu'on peut déduire du discours des enfants :

Extrait n° 13 - Groupe A, sous-groupe 2, lignes 2227 à 2228

Enq. - *Tu parles de quoi ? De quel sujet tu parles quand tu causes avec ta mère ?*

CA - *Je dis que, je dis que je vais rester, rester en jouant devant la porte.*

Extrait n° 14 - Groupe A, sous-groupe 3, lignes 5081 à 5082

GA - *J'ai vu un garçon, deux garçons en train de jouer au cerf-volant sur une dalle.*

Extrait n° 15 - Groupe A, sous-groupe 2, lignes 2275 à 2278

Enq. - *Avec qui tu joues davantage ?*

CA - *Avec mes copains.*

Enq. - *Où ?*

CA - *Au coin de la rue ou chez moi.*

Les escaliers sont tellement présents dans les expériences de ces enfants que 5 sur les 15 en reproduisent dans leurs dessins. (86)

L'entrée du quartier est le plus souvent défendue à ces enfants d'à peu près 7 ans. La grand'route et le viaduc sont au-delà des limites qui leur sont permises : c'est là qu'il y a du danger. Les

(86) Cf. Chapitre 2, p. 104.

enfants révèlent indirectement le souci des parents au sujet des sorties à ces deux endroits :

Extrait n° 16 - Groupe A, sous-groupe 1, lignes 1441 à 1442

Enq. - *Qu'est-ce que les enfants de BOM JUA font ?*

AO - *Ils jouent dans la grand'route : une voiture peut arriver et les attraper.*

Extrait n° 17 - Groupe B, sous-groupe 4, lignes 1316 à 1318

LE - *[...] Le voleur, ici dans le viaduc, il a attaqué l'homme avec... il a coupé la main de l'homme avec un poignard, mais la police n'a rien vu, non.*

Il est sûr que par rapport aux 11 signifiants listés, il n'y a pas le problème de méconnaissance de la part des enseignants. Quant aux signifiés de ces 11 mots, il peut y avoir un problème avec "avenida", "canal" et "entrada", puisqu'ils ont un emploi spécifique dans le contexte de BOM JUA, connu par ces enfants. On peut imaginer la difficulté qui serait créée pour eux si le matériel d'alphabétisation leur présentait le mot "avenida", par exemple, dans le contexte de la grande ville de SALVADOR. Comment ces enfants pourraient-ils penser à une rue large, à grande circulation de voitures ?

Mais le plus intéressant par rapport à cet ensemble de mots c'est leur utilisation, car ils sont significatifs pour les enfants du quartier. Les enseignantes de l'Ecole Communautaire auraient-elles, par exemple, l'idée d'exploiter les signifiés qu'ont pour ces enfants les mots "laje", "pista", "porta" et "viaduto" ? C'est seulement à partir de l'observation de la géographie de BOM JUA et, surtout, de

la vie de ses familles qu'on peut se rendre compte de la valeur de ces mots dans le cadre où évolue la liberté de ces enfants. On mesure là combien il est absurde que les livres d'alphabétisation soient élaborés dans le Sud du pays.

III - CARACTERISATION DU LANGAGE DES ENFANTS DE BOM JUA

Dans cette troisième partie du chapitre, on va prendre contact avec certaines caractéristiques du discours des 15 enfants et des caractéristiques propres à leur parler, distinct de la langue standard. Un relevé du vocabulaire sur les noms et les adjectifs qualificatifs enregistrés élargit cette description du langage de ces enfants. (87)

A - TRAITS D'AFFECTIVITE

A travers leur discours, les 15 enfants montrent une forte affectivité, soit de la tendresse, soit du mépris et de l'agressivité. Parmi les expressions de tendresse utilisées, on peut indiquer :

- * des surnoms qui remplacent les prénoms (Leléu pour Rosilene, Lene pour Girlene, Nequinha pour Rosileide, Miúda (rabougrie) pour Gilmara)
- * certains vocatifs adressés aux copains et copines :

(87) Cf. Annexe 4.

Extrait n° 18 - Groupe A, sous-groupe 1, ligne 846

JO - Rapaz, *voçê quer quebrar o copo ? (Oh mon gars, tu veux
casser le verre ?)*

Extrait n° 19 - Groupe A, sous-groupe 2, ligne 2606

CA - *Oxe menina, tá doida ? (Oh là petite fille, tu es folle ?)*

* certaines phrases révélatrices des relations familiales :

Extrait n° 20 - Groupe A, sous-groupe 3, lignes 4392 et 4393

RA - *Quand ma cousine arrive, je cause avec elle. Alors je lui
fais un bisou.*

Quant au mépris et à l'agressivité, on peut indiquer
l'emploi de :

- * mots grossiers
- * certaines phrases

Extrait n° 21 - Groupe B, sous-groupe 4, ligne 2567

LE - *Tá com o ouvido no pau, é ? (Est-ce que tu as tes oreilles
dans une bûche ?)*

* certains adjectifs qualificatifs et certaines expressions nominales.

Des 58 adjectifs qualificatifs relevés, 16 sont utilisés pour déprécier la personne dont l'enfant parle, déprécier son interlocuteur ou se moquer de lui. Voyons quelques exemples :

Extrait n° 22 - Groupe A, sous-groupe 3, ligne 5975

RA - *Ih menina, você é chata ! (Oh fille, tu es embêtante !)*

Extrait n° 23 - Groupe A, sous-groupe 1, ligne 784

AO - *Que cara osado ! (Qu'est-ce qu'il est effronté, ce gars !)*

Extrait n° 24 - Groupe A, sous-groupe 3, ligne 4775

RA - *Chata ! Chata ! Chata ! (embêtante)*

Parmi les expressions nominales qui portent de l'agressivité, deux reflètent un mépris de la race noire : "nego" (negro après la syncope du r) et "cabelo de sarapuá" (cheveux crépus, roux et ébouriffés).

Extrait n° 25 - Groupe B, sous-groupe 4, lignes 2049 à 2054

RS - *Personne ne respecte, n'est-ce pas, Mita ?*

Enq. - *C'est toi qui le dis.*

LE - *"Tome, nega !" (Prends, nègre)*

RS - *Je ne suis pas nègre, non.*

GR - *Tu es plus qu'une nègre !*

RS - *Nègre c'est toi, nègre noire !*

Extrait n° 26 - Groupe B, sous-groupe 4, lignes 2593 à 2595

GR - *"Cabelo de sarapuá ! Toutes les deux sont "cabelo de sarapuá !"*

LE - *Moi, je ne le suis pas.*

RS - *Moi non plus.*

Le mot "nego" a des connotations affectives soit négatives, soit positives. "Meu nego" (mon nègre) et "neguinho" (petit nègre) sont chargés de tendresse (Cf. les surnoms qui remplacent des prénoms).

Comme opposé à "cabelo de sarapuá", on trouve dans le corpus "cabelos lisos" (cheveux lisses), car ceux-ci sont un trait de la race blanche.

Dans ces cas où la référence aux indices de la race noire de l'interlocuteur est utilisée pour l'agresser, on constate une incohérence de ce groupe social qui "oublie" ses propres traits raciaux, son identité comme groupe ethnique et adhère à une valeur de la sous-culture des blancs. L'opresseur qui existe dans les adultes opprimés, dont nous parle Paule FREIRE,⁽⁸⁸⁾ a déjà imprégné ces enfants de certains sentiments par rapport à leur condition dans la société. Ils sentent qu'il faut être comme les blancs pour être valorisé. Est-ce que ces enfants trouveront dans leur éducation les moyens de découvrir l'incohérence sous-jacente à des comportements comme celui-ci ?

(88) Cf. FREIRE (P.). *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspéro, 1974,

B - TRAITS DU PARLER DES ENFANTS DE BOM JUA DISTINCTS DU PORTUGAIS
STANDARD

Les traits relevés dans ma recherche apparaissent dans des études linguistiques réalisées auprès du milieu populaire du BRESIL. Par exemple, Amadeu AMARAL, déjà en 1920,⁽⁸⁹⁾ a publié une description du parler des paysans de São Paulo non scolarisés. J'y ai trouvé tous ces traits. Il ne s'agit donc pas des caractéristiques spécifiques des enfants de BOM JUA ou plus largement d'une langage enfantin.

1° - Traits de la morpho-syntaxe

a - Absence de marques du pluriel

Dans le portugais standard, le pluriel est marqué dans les noms, les adjectifs, les pronoms et les verbes ; le s du pluriel doit être prononcé. Dans le parler de ces enfants, par contre, les marques de pluriel n'apparaissent que dans les pronoms sujets, les nombres et dans le premier déterminant du syntagme⁽⁹⁰⁾ nominal. Exemples :

"Nóis fica doente." (Nous devient malade.)

"... os menino num deixa eu tomar banho cedo." (... les enfant ne me laisse pas prendre ma douche de bonne heure.)

(89) Cf. AMARAL (A.) *O dialeto caipira*. 3a. ed. São Paulo, HUCITEC, 1976.

(90) Le syntagme nominal est une unité de la phrase constituée d'un nom et de ses déterminants.

Exceptions : mulhere (femmes), mese (mois) et oio : zoio. Il s'agit de mots dont le pluriel est doublement marqué : par le s final et par l'ajout d'une syllabe (mulher X mulheres, mês X meses) ou par l'ouverture de la voyelle tonique (olho / oʎu / X olhos / oʎus /). Comme on le voit dans les formes du parler, le s du pluriel est absent.

Dans toute la transcription, on ne trouve que 3 phrases avec des formes verbales au pluriel :

"Vocês são tudo burra". (Vous êtes toutes des ânes.)

"Nóis somos colega." (Nous sommes copain.)

"Já botaro tempero na comida, gente ?" (On a déjà assaisonné le plat, gens ?)

Le troisième exemple, à la 3e personne, sans sujet déterminé, est une construction de la langue standard pour indiquer qu'on ne peut pas déterminer le sujet.

b - Absence de marque des personnes

La marque grammaticale des personnes n'apparaît dans le verbe qu'à la 1e. personne du singulier. Exemple : "Eu digo que foi os menino que me bateu". (Je dis que ce sont les garçons qui m'a frappé.)

Une seule exception : "Nóis somos colega." (Nous sommes copains.) Dans cette phrase, le verbe a la marque de 1e. personne du pluriel.

c - présence de la marque du féminin

La marque du féminin est toujours ajoutée aux noms, pronoms, articles et adjectifs comme dans la langue standard. Mais parfois elle est aussi ajoutée aux adverbes. Exemples :

" *Ela é muita bonitinha* (Elle est très jolie.)

" *Ela nem sabe fazer maozinha direita* (Elle ne sait pas bien faire une petite main).

d - double négation

Dans le portugais standard, l'usage de l'indéfini " *ninguém* " (personne) est suffisant pour indiquer la négation de la phrase où il est employé. Chez ces enfants, on trouve des phrases qui comportent un adverbe de négation entre cet indéfini et le verbe. Exemple :

" *Ninguém num acabou*" (personne n'a pas fini.)

On remarque que 3 enfants n'ont pas totalement dépassé la période où ils généralisent le système de conjugaison verbal de la langue sans se rendre compte des irrégularités. Ainsi, ils disent *pido* (je demande) au lieu de dire *peço*, forme irrégulière du portugais standard.:

Eu pido dinheiro a ela ela num me da. (Je lui demande de l'argent, elle ne me le donne pas).

2° - Traits de la phonologie⁽⁹¹⁾

a - Réduction de proparoxytons à des paroxytons

Dans la langue portugaise, les mots paroxytons prédominent ; les proparoxytons sont peu nombreux et rares dans les parlers populaires. Dans le discours des enfants on trouve beaucoup d'exemples de la réduction à des paroxytons : abobra pour abóbora (courge), velocipe pour velocípede (velo), etc.

b - Changement de la syllabe initiale du mot

- * addition d'un préfixe a- : ajunto pour junto (je regroupe)
- * nasalisation du préfixe i- : indiota pour idiota (idiote)
- * disparition du préfixe a- où il le faut : cabar pour acabar (finir)
- * adjonction de la consonne fricative alvéolaire sonore /z/ au début de certains noms commencés par une voyelle : zoio pour oio (œil), correspondant à olho dans la langue standard.

(91) La phonologie s'occupe des phonèmes, c'est-à-dire, des sons distinctifs d'une langue ; tandis que la phonétique étudie les sons de la parole quelle que soit leur valeur distinctive. (Cf. MARTINET (A.). *Éléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin, 1967, pp. 61 - 64).

Cette consonne a été produite par le lien du s final des déterminants à la voyelle initiale des noms. A force de les entendre avec cette consonne au début, les gens l'ont incorporée au mot.

- * palatalisation de la fricative alvéolaire sourde : chujo pour sujo (sâle).

c - Changement des voyelles atones

- * fermeture de la voyelle de la syllabe prétonique : jinela pour janela (fenêtre), trevessa pour atravessa (traverse du verbe traverser), tonbem pour tanbem (aussi)
- * transposition de la diphtongue de la syllabe atone pour la syllabe tonique : tauba pour tábua (planche)
- * simplification de la semi-diphtongue de la syllabe atone finale : Antonhe /ã 'tõỹ /⁽⁹²⁾ pour Antônio /ã 'tõnyu / (Antoine), pascra pour páscoa (pâques)
- * suppression de la nasalité de la voyelle atone finale : home pour homem (homme), onte pour ontem (hier)
- * suppression de la voyelle /a / ou /u / après le diphtongue : mei pour meio (demi).

d - Changement de consonnes ou de groupes de consonnes

- * remplacement de la consonne latérale sonore /ʎ/ par la latérale alvéolaire sonore /l/ ou par la semi-voyelle antérieure /y/, ou

(92) Les signes phonétiques utilisés dans la thèse sont ceux du cadre de transcription internationale.

disparition de la consonne : / mu'ʎɛ / pour / mu'ʎɛ /, mulher (femme) ; / 'vɛɣu / pour / 'vɛʎu /, velho (vieux) ; / 'vɛa / pour / 'vɛʎa / ; velha (vieille)

- * remplacement de la consonne latérale alvéolaire sonore par la vibrante sonore dans les groupes -bl-, -cl- et -pl- : broco pour bloco (brique), craro pour claro (clair), pranta pour planta (plante)
- * simplification des groupes -cr-, -dr-, -fr-, -pr- et -tr- avec la disparition de la consonne vibrante alvéolaire : compá pour comprar (acheter), isfiano pour esfriando (refroidissant), esqueve pour escreve (écrit), madinha pour madrinha (marraine).
- * transposition de la vibrante alvéolaire sonore /r/ de la syllabe atone à la syllabe tonique : preda pour pedra (pierre)
- * introduction de la consonne occlusive dentale sonore /d/ après l'occlusive dentale nasale /n/ ôndibus pour ônibus (bus).

Dans les enregistrements des enfants, on trouve une double prononciation de plusieurs mots : sous forme du portugais standard ou sous une des formes caractéristiques du parler populaire. Exemples : trabalho à côté de trabajo (travail), vermelho à côté de vermeio (rouge). Cela montre l'interférence de deux usages de la langue puisque les gens du quartier communiquent avec ceux qui utilisent le portugais standard.

Tous ces traits à l'écart de la langue standard discriminent les gens du peuple devant les autres couches sociales. Les enseignants, pour appartenir à une société discriminatrice, y sont, généralement, plus sensibles qu'aux autres traits du langage des enfants des couches populaires. Cette attitude les empêche de traiter ce langage comme la source où ils pourraient en puiser la richesse sémantique qui révèle

le quotidien et la culture de leur milieu - expression de leur identification comme groupe social. En fait, ils s'efforcent de changer les habitudes linguistiques des enfants, de leur faire oublier leur contexte linguistico-culturel.

Bernadete ABAURRE comprend l'éducation, de manière générale, comme une activité qui se réalise dans l'intervalle entre des réalités par définition différentes : celle de l'éducateur et celle de l'éduqué." (93) L'auteur ajoute qu'il faut de la sensibilité à l'éducateur vis-à-vis de la réalité linguistique et culturelle de l'éduqué et parfois la connaissance de cette réalité. Selon mes données sur BOM JUA, la sensibilité est essentielle, comme toujours, mais la connaissance de la réalité s'avère nécessaire. Cette connaissance doit être acquise à la lumière d'une vision conséquente de l'éducation des couches populaires en vue d'une Ecole transformatrice.

(93) ABAURRE (M.B.). "Regionalismo lingüístico e a contradição da alfabetização no intervalo". *Anais do Seminário multidisciplinar de alfabetização* (São Paulo), Août 1983, pp. 13-18.

C H A P I T R E 4

CONCEPTUALISATION DE L'ECRITURE ET DE LA LECTURE

CHEZ LES 15 ENFANTS

Les 15 enfants de BOM JUA, objet de cette recherche, reçoivent, comme tous ceux qui habitent dans les villes, les stimuli de la représentation graphique du langage à travers les "écrits sociaux" et autres. Mais, compte tenu du bas niveau d'instruction des familles du quartier ces enfants n'ont presque pas de vécu avec des écritures pratiquées par des personnes qui les entourent. Et, de ce fait, ils sont privés de ce rapport aux objets porteurs de textes et éloignés des actes de production et d'interprétation des écrits.

L'étude des concepts de l'écriture et de la lecture chez ces enfants repose sur 4 activités : écrire le prénom à côté d'un dessin ; écrire un mot concernant un dessin et, après, une phrase avec ce mot ; montrer les écrits existants chez eux et les lire ; et écrire et lire ce qui est écrit. ⁽⁹⁴⁾

(94) Cf. Méthodologie, Activités individuelles, p. 33.

I - ECRITURE ET LECTURE DU PRENOM

Comme l'a déjà remarqué Emilia FERREIRO, l'apprentissage de l'écriture du prénom précède souvent l'alphabétisation en maternelle ou dans la famille. Cette pratique est très importante tant au point de vue socio-culturel, qu'au point de vue de la psycho-genèse de la langue écrite : le prénom est la première forme stable écrite, pour les enfants. A travers l'écriture de son prénom, l'enfant peut acquérir trois informations : un ensemble quelconque de lettres ne sert pas à représenter n'importe quel nom ; l'ordre des lettres n'est pas aléatoire ; le début d'un nom écrit a à voir avec ce qu'on dit. ⁽⁹⁵⁾

Les enfants ont "écrit" leur prénom ⁽⁹⁶⁾ malgré le refus initial de la part de quelques uns. ⁽⁹⁷⁾ Le Tableau XIV, page suivante, présente les comportements observés par rapport à l'écriture et à la lecture du prénom. Comme on peut le voir dans ce tableau, les enfants

(95) Cf. FERREIRO (E.), GOMEZ PALACIO (M.). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Lyon, CRDP, 1988, p. 297.

(96) Au BRESIL, on écrit toujours son nom en commençant par le prénom. Les noms de famille comportent, au moins, deux éléments : le nom de la mère suivi de celui du père. Le terme nom (nome) peut désigner soit le prénom, soit le nom complet. Les enfants l'ont compris dans l'un ou l'autre sens.

(97) Cf. Annexe 5, Dessins avec le prénom.

TABLAU XIV -

COMPORTEMENTS OBSERVES LORS DE L'ECRITURE DE LEUR PRENOM
ET DE LA LECTURE DE CETTE PRODUCTION ECRITE

		E C R I T U R E D E L E U R P R E N O M										TOTAL	
		Gribouillages		Ensemble de lettres et de chiffres		Seule lettre, pseudo-lettres ou lettres		Ensemble de lettres dont l'initiale est juste		Lettres justes ou proches du prénom et noms			
		GA	GB	GA	GB	GA	GB	GroupeA	GroupeB	GroupeA	GroupeB		
Lecture de cette production écrite	Refus de lire.....	1	/	1	/	1	/	/	/	1	/	4	/
	Enonciation de son prénom et noms.....	4	/	/	/	/	2	/	1	/	2	4	6
	Enonciation de noms non écrits.....	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1	1	1
	TOTAL.....	5	0	1	0	1	2	/	1	2	3	9	6

Source des données : Dessins 1 à 15, Annexe 6
Enregistrement de l'activité.

du Groupe A sont à un stade inférieur par rapport aux autres : 5 enfants (55 %) utilisent encore des gribouillages, et un enfant associe indistinctement lettres et chiffres. D'ailleurs, les deux qui ont écrit leur prénom correctement ou de façon presque juste n'ont pas eu un comportement de lecture du même niveau : l'un s'est refusé à lire ; l'autre n'a écrit que son prénom et a "lu" son prénom et ses deux noms.

Aucun enfant du Groupe B n'a utilisé des gribouillages et ni non plus associé des lettres et des chiffres. Trois (50 %) ont écrit leur prénom de façon juste ou presque juste. Un garçon a fait la lettre initiale de son prénom entourée de pseudo-lettres et a "lu" l'ensemble comme son prénom. Une fille de ce groupe a ajouté oralement ses deux noms au moment de la lecture de son prénom.

II - ECRITURE D'UN MOT ET D'UNE PHRASE QUI LE CONTIENT

Cette activité a été réalisée par 13 enfants, car un garçon du Groupe A et un autre du Groupe B s'y sont refusés. Le Tableau XV présente les comportements observés au cours de cette activité.

A partir des comportements observés, se confirme la différence de niveau entre les deux groupes d'enfants : parmi les enfants du Groupe A, 5 ont fait des gribouillages ; une fille a reproduit son prénom (*Renata*) pour écrire "basa" (maison) et l'a fait précéder de deux lettres pour écrire "A casa é bonitinha" (La maison est jolie).

TABEAU XV - COMPORTEMENTS OBSERVES LORS DE L'ECRITURE D'UN MOT ET D'UNE PHRASE QUI LE CONTIENT, DANS LES DEUX GROUPES D'ENFANTS

PRODUCTION ECRITE :	GROUPES D'ENFANTS		TOTAL
	A	B	
Le mot et la phrase			
Refus d'écrire.....	1	1	2
Gribouillages.....	5	/	5
Deux ensembles différents de lettres et de pseudo-lettres ou de lettres et de chiffres.....	1	2	3
Deux ensembles de lettres proches figurant le mot et la phrase.....	2	1	3
L'ensemble de pseudo-lettres du mot figurant dans la phrase.....	/	1	1
Deux ensembles de lettres qui reflètent l'écriture syllabique..	/	1	1
TOTAL.....	9	6	16

Source des données :

- Dessins 16 à 30, Annexe 6.
- Enregistrement de l'activité.

Dans le groupe B, deux enfants montrent qu'ils perçoivent une relation entre l'oral et l'écrit : l'un reproduit dans la phrase des pseudo-lettres du mot ; l'autre présente déjà des caractéristiques de la période syllabique. Voici leurs écritures :

* du premier⁽⁹⁸⁾.

sol (soleil)

O A B † ï

O sol tem um olho e uma boca (Le soleil a un oeil et une bouche.)

O A B † u a † H a

Au moment où il faisait la phrase, il a dit : "Ici j'ai déjà fait sol", en indiquant le fragment reproduit.

* du deuxième⁽⁹⁹⁾

casa (maison)

ca l

A casa é bonita. (La maison est jolie.)

a e l u B

(98) Cf. Dessin 29, Annexe 5.

(99) Cf. Dessin 25, Annexe 5.

Ainsi, on constate que, dans le mot "casa", il a utilisé les deux lettres de la syllabe ca- et une seule lettre, s, pour la syllabe - sa. Dans la phrase, on a eu une interversion de signes (ac-) pour la syllabe ca-, et s pour la syllabe sa ; bonita n'est représenté que par la lettre B majuscule.

Ces 13 écritures peuvent être vues dans l'Annexe 5, Dessins avec un mot et une phrase qui le contient.

III - COMPORTEMENTS OBSERVES CONCERNANT LA LECTURE A PARTIR DE LA
CONSIGNE "MONTRER DES ECRITS CHEZ EUX ET LES LIRE"

Cette activité a donné lieu à différents types de comportement. Ils peuvent être vus dans l'Annexe 5, Protocoles de lecture (précédés d'une liste de signes conventionnels se rapportant à chaque comportement). Pour quelques enfants on a observé des variations au cours de l'activité. Néanmoins, on peut regrouper ces comportements en 11 types présentés dans le Tableau XVI.

En examinant ce tableau, on peut voir quelques différences entre les deux groupes d'enfants. Les comportements de refus sont proportionnellement moins fréquents dans le Groupe A ; les enfants de ce groupe marquent une préférence nette pour nommer oralement les objets, comportement qui révèle l'absence de référence au mot écrit (type 2) ;

TABLEAU XVI -

COMPORTEMENTS DES DEUX GROUPES D'ENFANTS DEVANT LA CONSIGNE :
MONTRER DES ECRITS EXISTANT CHEZ LUI ET LES LIRE

Groupes d'enfants	TYPES DE COMPORTEMENTS											TOTAL
	Absence de lecture		"Lecture" prenant en compte le signifiant			"Lecture" prenant en compte le signifié						
	1. Re- fus de lire	2. Dénom- ination orale d'objets ou de figures	3. Dé- chiffra- ge des lettres	4. Mots mémorisés dans leur contexte	5. Mots mémorisés dans leur silhou- ette hors du support	6. Dénom- ination d'objets ou d'images	7. Dé- signa- tion du contenu	8. Dési- gnation du con- tenant	9. Dési- gnation du con- tenu et du con- tenant	10. Indi- cation d'une pres- cription	11. Indi- cation de la provenance	
A	11	12	-	5	-	26	33	2	3	1	1	94
B	10	-	11	2	6	17	17	7	-	-	-	70
TOTAL	21	12	11	7	6	43	50	9	3	1	1	164

Source des données : Protocole de lecture, Annexe 6.

ceux du Groupe B tiennent davantage compte du signifiant, y compris dans le déchiffrage de certaines des lettres (types 3 à 5). Mais les comportements les plus fréquents pour les deux groupes sont les mêmes : attribuer au mot écrit la fonction de nommer un objet ou une image (type 6), et celle de désigner le contenu (type 7). Voyons un exemple pour chacun des types de comportement numérotés dans le Tableau XVI :

* Type 2

Extrait n° 27 - AO (6 ; 7), Groupe A, prot. de lecture 1, p. 113

(Il me montre un réveil)

- Il y a de l'écrit ?

- Il n'y a pas le nom du réveil,
mais je le sais.

(Il me montre une valise)

- Il y a de l'écrit ?

- Non. Je sais comment ça s'appelle :
"ma-la" (valise).

Sous ce type ont été aussi classés tous les comportements où l'enfant ne tenait pas compte de l'écrit mais utilisait le langage oral pour répondre :

Extrait n° 28 - RA (7), Groupe A, Prot. de lecture 9, p. 133

(Je lui indique l'étiquette
d'une bouteille) :

- *Qu'est-ce qui est écrit là ?*

- *C'est du champagne.*

* Type 3

Extrait n° 29 - RS (7), Groupe B, Prot. de lecture 12, p. 140

- *Ici c'est de "tatu" (un mammifère des bois), (en indiquant la lettre t), ici de "rua" (rue) (en indiquant la lettre r), ici c'est o de "ovo" (oeuf).*

(Je lui demande de lire

un mot.)

- *Je ne sais pas.*

Un seul enfant, du Groupe B, a eu ce comportement qui consiste à faire correspondre chaque lettre à un mot mémorisé commençant par cette lettre. C'est un comportement acquis qui révèle une stratégie appliquée par l'institutrice de la maternelle pour alphabétiser ; il s'agit de répéter certains mots pour mémoriser les lettres correspon-

dant à celles qui commencent ces mots.⁽¹⁰⁰⁾ Précisons que cet enfant avait un comportement du type 4 quand les écrits ne concernaient pas le matériel scolaire.

* Type 4

Extrait n° 30 - RN (8), Groupe A, Prot. de lecture 6, p. 126

*Elle m'indique le mot "Alpina" sur
une boîte de margarine :*

- "Alpina".

- Qui t'a dit que c'est "Alpina" ?

*- C'est que maman dit toujours comme
ça. Le nom de ce beurre est "Alpina".*

Dans ce comportement, il y a une apparence de lecture grâce à tout le contexte où le mot figure. On peut se demander si l'enfant le reconnaîtrait dans un autre contexte.

(100) Cette fille n'a pas fait la maternelle à l'Ecole Communautaire comme les 5 autres enfants du Groupe B. Elle l'a faite à la crèche de l'Association. Les enfants de 6 ans qui en sortent ont droit à une place à l'Ecole Communautaire. D'après les différences de comportement qu'elle présente, on voit qu'il n'y a pas d'échanges sur les stratégies de la maternelle entre les deux institutions.

* Type 5

Extrait n° 31 - AD (7 ; 5), Groupe B, Prot. de lecture 13, p. 146

(Je présente à AD les paquets de matériel scolaire sur lesquels la mère avait noté le prénom de chaque enfant. Je lui montre sur l'un d'eux le prénom de son frère "Fábio") :

- *Qu'est-ce qui est écrit là ?* - "Fábio". (Après avoir examiné l'écrit.)

Extrait n° 32 - W (5 ; 11) ⁽¹⁰¹⁾

(Je montre à WN un petit carton portant le mot Coca-Cola dont les lettres reproduisent exactement la graphie de l'étiquette dans une couleur différente) :

- *Qu'est-ce qui est écrit ici ?*

- *C'est "Coca-Cola".*

- *Pourquoi tu sais que c'est Coca-Cola ?*

- *Parce que je le vois sur les bouteilles.*

Dans ce cas, l'enfant a acquis la forme du mot et le reconnaît quel que soit le contexte où il se trouve.

(101) Cf. Protocoles de lecture complémentaires, Annexe 5, p. 156.

* Type 6

Extrait n° 33 - GA (7 ; 6), Groupe A, Prot. de lecture 8, p. 129

(La fille me montre, sur l'appareil
de TV, le mot "Colorado" (la marque) :

- *Qu'est-ce qui est écrit là ?*

- *"Televisão preto e branco."*

(Télévision en noir et blanc.)

Extrait n° 34 - RA (7), Groupe A, Prot. de lecture 9, p. 134

(La fille me montre, sur une boîte
d'insecticide où figurent des mouches
et des cafards, le mot "Detefon") :

- *Qu'est-ce qui est écrit là ?*

- *"Mosca".* (Mouche.)

Dans ce cas, pour l'enfant, l'information contenue dans
l'écrit est redondante par rapport à celle de l'objet en soi ou de son
image.

* Type 7

Extrait n° 35 - MS (7 ; 2), Groupe B, Prot. de lecture 15, p. 151

(Je lui indique, sur une boîte de
lait, le mot "Ninho" (la marque) :

- *Qu'est-ce qui est écrit là ?*

- *"Leite".* (Lait.)

Extrait n° 36 - LE (7 ; 2), Groupe B, Prot. de lecture 11, p. 138

(La fille me montre, sur un sac en
plastique, le nom d'un supermarché
"Coperfeira") :

- *Qu'est-ce qui est écrit là ?*

- "*Fígado*". (Foie.)

Le sac était vide. C'est-à-dire que l'enfant se rapportait à un contenu qui n'existait plus et manifestait une certaine faculté d'abstraction. Pour évaluer son comportement, il faudrait savoir si l'achat avait été fait récemment, si la famille avait l'habitude d'acheter du foie enveloppé dans un sac en plastique ou d'autres circonstances liées à l'expérience de l'enfant pour justifier sa "lecture".

Sous le type 7, ont été classées toutes les réponses se rapportant aux noms de marques qui ont pris la place du nom du produit d'une manière généralisée. C'est le cas de "Bombril" (marque d'une éponge métallique), de "Quiboa" (marque d'un détergent qui se vend en bouteille). Ces deux substitutions sont courantes à SALVADOR dans toutes les couches sociales.

* Type 8

Extrait n° 37 - RA (7), Groupe A, prot. de lecture 9, p. 134

(Elle me montre un sac en plastique
avec des écrits.) :

- *Qu'est-ce qui est écrit là ?*

- "*Saco*". (Sac.)

Extrait n° 38 - LE (7 ; 2), Groupe B, Prot. de lecture 11, p. 138

(La fille me montre, sur une boîte en fer, dont l'utilisation est de puiser de l'eau dans le puits, le mot "Ipiranga" (marque de peinture) :

- *Qu'est-ce qui est écrit là ?*

- "Balde". (Seau.)

Dans cet exemple, le comportement révèle, dans le milieu de l'enfant, l'utilisation des boîtes en fer comme seau.

* Type 9

Extrait n° 39 - RN (8), Groupe A, Prot. de lecture 6, p. 126

(L'enfant me montre, sur une boîte usagée, l'expression "Caixa Postal" (Boîte postale) :

- *Qu'est-ce qui est écrit là ?*

- "Lata de manteiga". (Boîte de beurre.)

Dans ce cas, l'enfant traduit l'écrit par une expression formée d'un mot qui identifie le contenant et d'un autre qui indique le contenu.

* Type 10

Extrait n° 40 - GE (7 ; 10), Groupe A, Prot. de lecture 8, p. 132

(Je lui montre, sur la cuisinière,
près d'un bouton, l'expression

"*Dép. Nac. de Iluminação*" (Département
National d'Electricité) :

- *Qu'est-ce qui est écrit là ?*

- "*Desligar fogão*". (Eteindre la
cuisinière à gaz.)

* Type 11

Extrait n° 41 - JO (7 ; 7), Groupe A, Prot. de lecture 3, p. 116

(Je lui indique le mot "diploma"
(diplôme) sur un diplôme obtenu
par sa mère au terme d'un cours
de cuisine, organisé par l'Eglise
Adventiste du quartier) :

- *Qu'est-ce qui est écrit là ?*

- "*Igreja Adventista*".
(Eglise Adventiste.)

IV - COMPORTEMENTS OBSERVES CONCERNANT L'ECRITURE ET LA LECTURE A PARTIR DE LA CONSIGNE "ECRIRE ET LIRE CE QUI EST ECRIT"

L'analyse du comportement des enfants devant cette double proposition vise, donc, deux champs d'observation : les productions écrites et les "lectures" subséquentes. Pour ce qui est des écrits produits, on peut les classer en 5 types ; pour ce qui est des "lectures" que les enfants ont réalisées à partir de leur production écrite, on en dégage 6 types.

Tous les types de comportement - de production écrite et de "lecture" - ont été regroupés dans le Tableau XVII. On peut voir que les deux groupes apparaissent bien différents. Dans le Groupe A, pour 39 comportements observés, 6 sont la production d'un dessin et 18, des

TABLEAU XVII - COMPORTEMENTS OBSERVES DANS LES GROUPES D'ENFANTS A et B DEVANT LA CONSIGNE :
ECRIRE ET LIRE CE QUI EST ECRIT

	TYPES DE PRODUCTION ECRITE										TOTAL		
	1. Refus d'écrire		2. Un dessin		3. Gribouillages		4. Une lettre, pseudo-lettres, lettres et chiffres ou lettres		5. Un prénom				
	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB	
Types de lecture de la production écrite	1 - Refus de lire.....		1	6	1	3		2	1			11	3
	2 - Enonciation fausse du nom des lettres....							2	5			2	5
	3 - Enonciation juste du nom des lettres.....							3	1			3	1
	4 - Enonciation de chaque lettre avec un mot dont l'initiale est cette lettre.....							3				3	0
	5 - Enonciation d'un mot..					9		3	5			12	5
	6 - Enonciation du prénom écrit.....					6			1	2	4	8	5
TOTAL.....	0	1	6	1	18	0	13	13	2	4	39	19	

Source des données : Protocole d'écriture, Annexe 6.

gribouillages. On trouve seulement 2 écritures et lectures du prénom. Dans le Groupe B, pour 19 comportements observés, on trouve un cas isolé de production d'un dessin ; aucun enfant n'a fait des gribouillages ; il y a 4 écritures et lectures du prénom.

Les deux groupes sont aussi différents quant à la connaissance du nom des lettres, comme on le voit dans le tableau. Cette fois-ci, c'est le Groupe A qui présente, proportionnellement, plus de réponses justes.

On peut s'arrêter, tout particulièrement, sur le comportement d'un garçon du Groupe B : avec un répertoire de 9 signes il fait apparaître son hypothèse sur l'écriture en écrivant 5 mots, chacun avec un arrangement différent de ces signes, comme on le voit ci-dessous. (102)

carro (voiture)

m o t | A w

Marcus (son prénom)

m w t a o

geladeira (frigo)

c o l a o a

televisão (télévision)

c t a o a l

sofá (divan)

o l a a a

(102) Cf. Fiche d'écriture 13, Annexe 5.

Toutes les productions écrites peuvent être vues dans l'Annexe 5 :Fiches d'écritures et protocoles respectifs. Ceux-ci sont précédés d'une liste de signes se rapportant à chaque type de comportement.

Pendant cette activité, deux filles ont copié des mots écrits sur des cahiers. Compte tenu que ces productions n'ont pas émergé de l'enfant lui-même, je ne les ai pas considérées comme valables pour observer le niveau où se trouvent les enfants et, de ce fait, je ne les ai pas classées.

V - CLASSEMENT DES COMPORTEMENTS PAR NIVEAUX DE PRODUCTION ECRITE

D'après les essais de lecture de ces enfants, on voit qu'ils ont déjà découvert quelques fonctions du mot écrit comme l'explicitation de ce qui est déjà dit par l'image et la substitution de la mémoire (désignation des contenus). Ces découvertes sont générales dans les deux groupes d'enfants.⁽¹⁰³⁾ Mais, quand on observe les productions écrites, on constate une forte proportion de gribouillages dans le Groupe A et peu de comportements révélant une systématisation de l'écrit dans les deux Groupes.⁽¹⁰⁴⁾

En fait, dans l'apprentissage du langage, la compréhension précède la production. Ainsi, la compréhension du système de représen-

(103) Cf. Tableau XVI, types 6 et 7.

(104) Cf. Tableaux XIV, XV et XVII.

tation du langage se fait à travers des actions intériorisées qui constituent de actes de lecture. Quant à la production écrite, constituée par des actions extériorisées, elle dépend de cette propre compréhension. La constatation de cette réalité justifie le choix des productions écrites des enfants pour évaluer leur développement par rapport au système de représentation du langage.

En tenant compte du petit nombre d'enfants de ma recherche, des procédures mises en oeuvre et du type des données recueillies, je n'ai pas adopté les mêmes catégories qu'Emilia FERREIRO pour classer par niveaux les comportements des 15 enfants.

Tous les comportements de production écrite ont été pris en compte dans le classement ci-dessous. Cinq niveaux ont été distingués :

- 0 - production de dessins au lieu d'une écriture
- 1 - écriture par gribouillages
- 2 - usage de pseudo-lettres, lettres et chiffres ou lettres sans apparente systématisation
- 3 - essais de réalisation du mot écrit en tant qu'unité distincte
- 4 - prise en compte de la sonorité dans l'écriture

La catégorie "niveau zéro" s'inspire d'Emilia FERREIRO lorsqu'elle décrit l'échantillon d'une de ses recherches au Mexique. Sous cette catégorie, elle classe tous les comportements en deçà

de l'utilisation des lettres conventionnelles.⁽¹⁰⁵⁾ Les comportements de ce niveau révèlent un manque de distinction entre le dessin et la représentation du langage. Mais certains enfants qui ont ces comportements, montrent dans d'autres moments qu'ils perçoivent cette distinction. Cet état de fait doit être interprété comme le résidu d'une étape qu'ils n'ont pas encore dépassée complètement.

Les comportements des niveaux 1, 2 et 3 correspondent à la période pré-syllabique dont nous parle Emilia FERREIRO ; tandis que le comportement du niveau 4 correspond à la période qu'elle appelle syllabique.

Le niveau 3 demande une précision. Sous ce niveau, ont été regroupés deux types de comportement : un ensemble de lettres du mot figurant aussi dans la phrase⁽¹⁰⁶⁾ et des arrangements différents du répertoire de 9 signes pour écrire 5 mots.⁽¹⁰⁷⁾

Le Tableau XVIII présente les comportements par niveaux de production écrite. On y voit bien nettement la différence entre les Groupes A et B. Dans le A, les comportements ne dépassent pas le niveau 2 ; ils se concentrent, surtout, dans le niveau 1 et arrivent encore à 10,7 % dans le niveau zéro. Dans le B, ils atteignent le niveau 4 ; ils se concentrent dans le niveau 2, avec le haut pourcentage de 73,3 % ; dans les deux niveaux les plus bas on ne trouve qu'un cas isolé au niveau zéro.

(105) Cf. FERREIRO (E.) et GOMEZ PALACIO (M.). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Lyon, CRDP, 1988, pp. 13 - 14.

(106) Cf. p. 131.

(107) Cf. p. 142.

TABEAU XVIII -

PRODUCTIONS ECRITES PAR ENFANT ET GROUPE D'ENFANTS
SELON LE NIVEAU DE CES PRODUCTIONS

ENFANTS				NIVEAUX DE PRODUCTION ECRITE					TOTAL
				0. Un dessin au lieu d'une écriture	1. Ecriture par gribouillages	2. Pseudo-lettres, lettres et chiffres ou lettres sans systématiation apparente	3. Essai de réalisation du mot en tant qu'unité distincte	4. Prise en compte de la sonorité dans l'écriture	
Groupe A	sous-groupes	a	AO	2	3	-	-	-	5
			CA	2	6	-	-	-	8
			RD	1	7	-	-	-	8
			JO	-	1	1	-	-	2
			RO	-	12	1	-	-	13
			GA	-	3	2	-	-	5
Groupe A	b	RA	1	-	4	-	-	5	
		GE	-	-	4	-	-	4	
		RN	-	-	6	-	-	6	
TOTAL			6 (10,7%)	32 (57,1%)	18 (32,1%)	0	0	56 (100%)	
Groupe B	sous-groupes	c	AO	-	-	1	-	-	1
			LE	-	-	5	-	-	5
			RS	-	-	5	-	-	5
		d	EN	1	-	4	1	-	6
			MS	-	-	3	5	-	8
e	GR	-	-	4	-	1	5		
TOTAL			1 (3,3%)	0	22 (73,3%)	6 (20%)	1 (3,3%)	30 (100%)	

Source des données : - Tableau XIV
- Tableau XV
- Protocole d'écriture

On observe aussi l'existence des sous-groupes a, b, c, d et e. Compte tenu de la similitude entre le sous-groupe b, du Groupe A, et le sous-groupe c de Groupe B, on peut reconnaître, finalement, 4 sous-groupes parmi les 15 enfants : a, de 6 enfants (tous du Groupe A, dont la production écrite ne dépasse pas le niveau 1 (Ecriture par gribouillages) ; le bc, dont les enfants n'atteignent que le niveau 2 : 3 enfants du Groupe A et 3 du Groupe B ; d, dont les 2 enfants, tous du Groupe B, atteignent le niveau 3 ; e, d'un seul enfant, du Groupe B, qui est déjà entré dans la période syllabique prenant en compte la sonorité du langage dans son écriture.

VI - NIVEAUX DE COMPORTEMENTS DES ENFANTS COMME LECTEURS

Un classement des comportements des enfants comme lecteurs a été établi afin de compléter la vision des niveaux de ces enfants que peut nous offrir cette recherche. Pour ce classement, on considère seulement des "lectures" issues de la consigne "montrer des écrits existants chez eux et les lire". La "lecture" de leurs propres écrits a été écartée parce qu'elle comporte une double difficulté : savoir écrire pour savoir lire.

Trois niveaux de comportements des enfants comme lecteurs ont été établis : zéro, un et deux. Dans le niveau zéro, l'enfant ne tient pas compte du mot écrit.⁽¹⁰⁸⁾ Dans le niveau 1, l'enfant ne tient compte que du signifiant et ne fait pas apparaître une interprétation du système de représentation du langage.⁽¹⁰⁹⁾ Dans le niveau 2, l'enfant tient compte du signifié en émettant des hypothèses sur la fonction du mot écrit.⁽¹¹⁰⁾

Les comportements de lecture qui prennent en compte le signifié constituent à la fois le moteur de la découverte du système de la représentation du langage, et de son utilisation. Ils sont toujours présents chez le lecteur expérimenté. Les hypothèses qu'il construit à partir du signifié créent, quel que soit son niveau de scolarisation, une attente par rapport à l'écrit.

(108) Cf. Comportement type 2, Tableau XVI, p. 133.

(109) Cf. Comportements types 3, 4 et 5, Tableau XVI, p. 133.

(110) Cf. Comportements types 6 à 11, Tableau XVI, p. 133.

Dans le Tableau XIX sont présentés les comportements de ces enfants comme lecteurs. La distribution dans chaque groupe se fait par enfant en fonction du niveau atteint. Comme on le voit, ils atteignent tous le niveau 2. Mais le Groupe B se distingue du Groupe A par le fait que les 6 enfants qui le constituent tiennent toujours compte du mot écrit.

Le nombre de comportements de chaque enfant comme lecteur et leur niveau dépendent des types d'écrits trouvés dans chaque maison. Donc, la variation d'un enfant à l'autre est moins significative que celle trouvée au sujet des productions écrites. Il en est de même de la comparaison entre les deux groupes d'enfants comme lecteurs.

TABEAU XIX - NIVEAUX DE COMPORTEMENT DES ENFANTS COMME LECTEURS

ENFANTS		NIVEAUX DES COMPORTEMENTS			TOTAL
		0. Absence de référence au mot écrit	1. Absence d'hypothèses sur l'utilisation du mot écrit	2. Présence d'hypothèses sur l'utilisation du mot écrit	
GROUPE A	JO	4	2	3	9
	AO	3	1	5	9
	RA	4	-	8	12
	GA	1	1	8	10
	RD	-	-	1	1
	RN	-	1	10	11
	GE	-	-	6	6
	CA	-	-	9	9
	RO	-	-	16	16
	TOTAL	12	5	66	83
GROUPE B	RS	-	12	9	21
	AD	-	4	1	5
	EN	-	2	9	11
	LE	-	1	5	6
	GM	-	-	7	7
	MS	-	-	10	10
	TOTAL	0	19	41	60

Source des données : - Tableau XVI
- Protocole de lecture

VII - NIVEAUX DE CONCEPTUALISATION ET FACTEURS INTERVENANTS

Dans toute l'analyse des comportements de ces enfants par rapport à l'écriture et à la lecture, on a vu l'influence décisive de la maternelle sur le Groupe B. On peut avancer l'idée que la maternelle a aidé ces enfants à évoluer dans leur conceptualisation sur le système de représentation du langage. Les autres n'ont pas bénéficié de cette expérience.

J'ai cherché, aussi, dans un premier temps, s'il y avait une relation entre le niveau de conceptualisation des enfants concernant l'écriture et le degré de pauvreté des familles et, dans un deuxième temps, la relation entre ce niveau et le degré de scolarisation des parents. Ces relations ne sont pas évidentes.

Le Tableau XX, page suivante, concerne le degré de pauvreté des familles. Dans le groupe A on voit, par exemple, que les enfants les plus pauvres parviennent au niveau 2 ; alors que le seul enfant le moins pauvre n'atteint que le niveau 1 : en somme, 36,9 % des comportements des enfants les plus pauvres sont du niveau 2 ; alors que pour l'enfant le moins pauvre, ce pourcentage est de zéro. Dans le Groupe B, on retrouve un peu le même phénomène : parmi les 4 enfants les plus pauvres, on a un comportement du niveau 4 ; alors qu'on n'en a aucun parmi les deux enfants les moins pauvres. Toutefois, les comportements du niveau 3 correspondent à 6,7 % pour les plus pauvres ; alors qu'il est de 33,3 % pour les moins pauvres.

TABEAU XI -

NIVEAUX DE PRODUCTION DES DEUX GROUPES D'ENFANTS
SELON LE DEGRE DE PAUVRETE DES FAMILLES

GROUPE D'ENFANTS	NIVEAUX DE PAUVRETE	NIVEAUX DE PRODUCTION ECRITE										TOTAL	
		0. Un dessin au lieu d'une écriture		1. Ecriture par gribouillages		2. Pseudo-lettres, lettres et chiffres ou lettres sans systématisation apparente		3. Essai de réalisation du mot en tant qu'unité distincte		4. Prise en compte de la sonorité dans l'écriture			
		Nbre de comportements	%	Nbre de comportements	%	Nbre de comportements	%	Nbre de comportements	%	Nbre de comportements	%	Nbre de comportements	%
A	les plus pauvres (9 enfants)	4	8,7	25	54,3	17	36,9	0	0	0	0	46	100
	les moins pauvres (1 enfant)	2	25	6	75	0	0	0	0	0	0	8	100
B	les plus pauvres (4 enfants)	1	6,7	0	0	12	80	1	6,7	1	6,7	15	100
	les moins-pauvres (2 enfants)	0	0	0	0	10	66,7	5	33,3	0	0	15	100

Source des données : - Tableau XIV
- Tableau XV
- Protocole d'écriture

Ces résultats ne sont pas très surprenants compte tenu que toutes ces familles sont pauvres, c'est-à-dire, toutes en dessous du seuil minimum de subsistance. Si l'enquête avait porté sur un nombre beaucoup plus grand d'enfants, on se demande, cependant, si les résultats auraient été les mêmes.

TABEAU XXI -

NIVEAUX DE PRODUCTION ECRITE DES DEUX GROUPES D'ENFANTS,
SELON LE DEGRE DE SCOLARISATION DES PARENTS

GROUPES	DEGRES DE SCOLARISATION	NIVEAUX DE PRODUCTION ECRITE										TOTAL	
		0. Un dessin au lieu d'une écriture		1. Ecriture par gribouillages		2. Pseudo-lettres, lettres et chiffres ou lettres sans systématisation apparente		3. Essai de réalisation du mot en tant qu'unité distincte		4. Prise en compte de la sonorité dans l'écriture			
		Nbre de comp.	%	Nbre de comp.	%	Nbre de comp.	%	Nbre de comp.	%	Nbre de comp.	%	Nbre de comp.	%
A	Père, mère où les deux analphabètes (5 enfants)	3	8,3	22	61,1	11	30,5	0	0	0	0	36	100
	Parents alphabétisés jusqu'au niveau primaire (2 enfants)	1	16,7	0	0	5	83,3	0	0	0	0	6	100
	Père ou mère avec l'école secondaire (2 enfants)	2	16,7	9	75	1	8,3	0	0	0	0	12	100
B	Père, mère où les deux analphabètes (1 enfant)	0	0	0	0	4	80	0	0	1	5	5	100
	Parents alphabétisés jusqu'au niveau primaire (3 enfants)	1	12,5	0	0	6	75	1	12,5	0	0	8	100
	Père ou mère avec l'école secondaire (2 enfants)	0	0	0	0	12	70,6	5	29,4	0	0	17	100

Source des données : - Tableau XIV, Tableau XV, protocoles d'écriture.

Le Tableau XXI concerne le degré de scolarisation des parents. On observe que, dans le Groupe A, 8,3 % des enfants de parents analphabètes correspondent au niveau zéro ; alors que ce pourcentage est de 16,7 % pour les enfants de parents les plus scolarisés. Mais en ce qui concerne le niveau 2, on a respectivement 30,5 % et 8,3 %. Ceci montre que le niveau de scolarisation supérieur n'a aucune influence positive. Dans le Groupe B, seul un enfant de parents de niveau d'école primaire a un comportement de niveau zéro ; alors qu'on n'en a aucun chez les enfants de parents analphabètes. De même le seul

comportement de niveau 4 se trouve être d'un enfant de parents analphabètes. Par contre, au sujet du niveau 3, le pourcentage pour les enfants de parents analphabètes est de zéro ; alors qu'il est de 29,4 % pour les enfants des parents les plus scolarisés.

Ces résultats concernant les enfants du Groupe A sont en fait très importants, car la maternelle n'est pas venue interférer dans leur niveau de conceptualisation sur le système d'écriture. Il est surprenant que le niveau de scolarisation des parents n'ait pas joué. Là aussi on peut se demander si ces résultats auraient été différents si la recherche avait porté sur un nombre beaucoup plus grand d'enfants de cette catégorie.

VIII.- CONCEPTUALISATION DU SYSTEME D'ECRIURE ET CONTEXTE LINGUISTICO- CULTUREL

Les hypothèses que les enfants avancent sur le système d'écriture ne sont pas élaborées dans le vide. Si d'un côté, elles dépendent de la quantité et de la diversification des actes d'écriture et de lecture observés dans leur milieu, de l'autre, leur support est constitué par les référents concrets du quotidien des enfants : les objets qu'ils dénomment, les contenus et les contenants qu'ils désignent appartiennent à leur monde. La connaissance de ce monde est, donc, essentielle pour aider l'enfant dans le développement de ses hypothèses, au cours de son apprentissage.

DEUXIEME PARTIE

ATTENTE DES PARENTS D'ELEVES

ET

REPOSE DE L'ASSOCIATION

CHAPITRE 5

REPRESENTATION DES PARENTS SUR L'ECOLE

ET

LEURS RELATIONS AVEC LES ECOLES DE LEURS ENFANTS

Au cours des entretiens, on constate que les parents parlent moins de l'Ecole que de la vie de leurs enfants en général. On peut le vérifier dans le Tableau X, présenté précédemment ;⁽¹¹¹⁾ néanmoins, on note que les pourcentages concernant le thème II (Ecole) atteignent 43 % pour "les plus pauvres" et 42 % pour "les moins pauvres". Les trois sous-thèmes qui reviennent le plus fréquemment dans les propos des deux groupes de familles sont les 8, 11 et 15 (Importance de l'Ecole, Relations parents/enseignants et Echec dans l'alphabétisation). Toutefois, le problème de l'échec dans l'alphabétisation est abordé plus souvent par "les moins pauvres". Bien que les pourcentages des autres sous-thèmes soient plus bas, on trouve, dans le discours des parents, des affirmations significatives surtout par rapport à la Difficulté de mise à l'Ecole (sous-thème 9) et aux Attitudes des enfants face à l'Ecole (sous-thème 16).

La pensée des parents sur l'Ecole dans tous ces sous-thèmes sera analysée, maintenant, en 5 sous-chapitres : Ecole - nécessaire et inaccessible, Responsabilités de l'Ecole, Echec des enfants dans

(111) Cf. Chapitre 2, p. 85.

l'alphabétisation, Relations des parents avec les écoles de leurs enfants et Relations avec l'Ecole Communautaire.

I - ECOLE - NECESSAIRE ET INACCESSIBLE

A côté des luttes quotidiennes pour assurer leur nourriture, le souci d'envoyer les enfants à l'école occupe une grande place dans la vie des parents interviewés. Quelques familles ont quitté la campagne en quête de meilleures conditions d'éducation pour leurs enfants. Pour eux, l'école est un moyen qui leur permet d'obtenir de meilleurs emplois et de meilleures conditions de vie. Un père a expliqué, à sa façon, comment l'école aide à comprendre les engrenages de la vie urbaine et à rendre les gens plus sûrs d'eux-mêmes :

Extrait n° 42 - Famille L, des "plus pauvres", lignes 39 à 47

Père - *[Celui qui est déjà allé à l'école] regarde un endroit, il connaît où il est, où il n'est pas, vous comprenez. Il prend un papier, il sait dire ce qu'il y a, ce qu'il n'y a pas. Qui ne sait pas lire est au bas de tout : il prend un papier, il regarde le papier, des fois un papier qui le condamne lui-même mais il ne le sait pas. Dans un cas de police, des fois il fait quelque chose, la police lui envoie une intimation, lui-même il va se livrer par lui-même. Il ne sait pas, vous comprenez ?"*

Un couple des familles les "moins pauvres" fait exception : il ne fait pas totalement confiance à la scolarisation. Il voit que d'autres facteurs inhérents à la société interfèrent dans la question : d'une part, la protection de personnalités influentes en faveur de quelques uns et, d'autre part, la diminution de l'offre d'emplois. Pour ce couple, donc, la réussite scolaire ne suffit pas pour réussir dans l'avenir.

Pour envoyer leurs enfants à l'école, les familles affrontent beaucoup de difficultés. La première est le manque de place dans les écoles.⁽¹¹²⁾ Les familles les mieux informées arrivent les premières les jours d'inscription, pour faire face à d'immenses queues devant les établissements scolaires. Pour l'obtention des places, certains entrent dans un système de pouvoir : quelques familles les garantissent par leurs relations avec des enseignants, (Cela les amène à "servir", d'une façon ou d'une autre, les enseignants, soit chez eux, soit dans l'école) ; d'autres cherchent à bénéficier de l'influence de politiciens sur la distribution des places dans les écoles. La deuxième difficulté pour envoyer les enfants à l'école survient après l'inscription : l'argent manque aux familles pour acheter les uniformes et le matériel scolaire.

(112) En 1987, pour la seule ville de SALVADOR, le manque de places s'est élevé à 108 000 en ce qui concerne les enfants de 7 à 14 ans. (Cf. *Relatório de trabalho*. Salvador, UFBA, Faculdade de Educação, dec. 1987, p. 28).

II - RESPONSABILITES DE L'ECOLE

Le Tableau XXII réunit en 13 points les responsabilités de l'Ecole telles que les conçoivent les parents interviewés. On voit que

TABEAU XXII - RESPONSABILITES DE L'ECOLE TELLES QUE LES PARENTS LES ONT FORMULEES -

Opinions des parents	Fréquence	
	Les plus pauvres	Les moins pauvres
1. Faire acquérir les savoirs.	4	1
2. Faire apprendre à lire et à écrire.	8	-
3. Enseigner le calcul.	1	1
4. Enseigner à parler correctement.	1	-
5. Clarifier toujours les doutes des enfants.	-	2
6. Pousser les enfants dans leurs études.	2	1
7. Donner des devoirs à la maison.	1	-
8. Faire apprendre une profession.	1	-
9. Faire correspondre l'enseignement aux possibilités présentes de l'enfant.	1	-
10. Eduquer.	2	-
11. Inculquer l'obéissance aux parents.	2	1
12. Assurer la surveillance des enfants dans l'école.	2	1
13. Aimer les enfants.	-	1

Source des données : Entretiens avec la parents.

leurs avis touchent davantage les études que d'autres aspects : Faire apprendre à lire et à écrire et Faire acquérir le savoir sont les points les plus indiqués. On peut considérer de ce même type les points 3, 4, 6 et 7. En ce qui concerne le point 4 (Enseigner à parler correctement), on observe que l'interviewé reconnaît l'importance de l'acquisition du "capital linguistique" pour que son enfant soit valorisé.

Le point 9 touche de près la question du processus de l'apprentissage. Le point 8 se rapporte à l'enseignement d'une profession. La mère qui en est l'auteur trouve que cet enseignement est nécessaire aux enfants qui ont de la difficulté à apprendre à lire. Selon quelques parents, il incombe toujours à l'Ecole d'éduquer (voir les points 10 et 11 du tableau).

On observe que les parents des familles les moins pauvres sont un peu plus exigeants : deux trouvent que les enseignants doivent être attentifs aux doutes des enfants pour toujours les éclairer ; le troisième pense que l'Ecole doit, en plus de l'instruction, "donner de l'amour aux enfants".

Enfin, ces 13 points sont restreints au travail fait en classe et dépendent, donc, exclusivement de l'institutrice. Les parents ne voient pas que les écoles publiques sont impliquées dans les difficultés qu'ils rencontrent eux-mêmes à envoyer leurs enfants à l'Ecole. Ils ne se réfèrent pas non plus au droit des enfants à la scolarité en s'appuyant sur la loi qui la rend obligatoire de 7 à 14 ans. Il est évident qu'ils ne sont pas informés pour pouvoir discuter de ce sujet à ce niveau-là, et pour se sentir en situation de revendicateurs.

III - ECHEC DES ENFANTS DANS L'ALPHABETISATION

Le Tableau XXIII présente les opinions de deux groupes de parents sur l'échec des enfants dans l'alphabétisation. Seize facteurs d'explication ont été relevés à partir de ces opinions. Pendant les entretiens, les parents ont essayé d'analyser cette question à laquelle ils n'avaient pas encore réfléchi. Ils perçoivent qu'il s'agit d'un problème complexe et ils en avancent plusieurs explications. Presque tous ont commencé l'analyse à partir des raisons qui touchent à l'enfant : points 1 à 7 du tableau. Ils se sont reportés aussi à la répercussion des problèmes économiques de la famille sur les études des enfants (points 8 à 10 du tableau). Dans le cas d'une famille, la nécessité de déménagement a privé les enfants de l'école jusqu'à la fin de l'année. Mais les parents ont ajouté leur manque de soutien dans les devoirs à la maison, comme un facteur qui contribue, aussi, à l'échec scolaire.

En outre, cinq familles ont critiqué les enseignants. Trois croient que leurs enfants n'ont pas réussi à cause du manque d'intérêt de l'institutrice à leur égard. Un seul facteur d'échec scolaire concernant l'Ecole n'implique pas les institutrices ; c'est l'insuffisance du mobilier de la salle de classe. La mère qui a commenté ce problème a décrit comment sa fille et ses copains se disputaient les chaises et les pupitres pour s'assurer une place pendant les cours.

TABLEAU XXIII - FACTEURS QUI, SELON LES PARENTS, EXPLIQUERAIENT L'ÉCHEC SCOLAIRE.

Opinions des parents	Fréquence	
	Les plus pauvres	Les moins pauvres
CONCERNANT L'ENFANT :		
1. Manque d'intérêt.	5	2
2. Refus de l'école.	2	-
3. Manque d'adaptation pour ceux qui passent leur temps dans la rue.	2	-
4. Manque d'intelligence.	2	-
5. Maladie.	2	-
6. Mauvaise influence du frère aîné.	-	1
7. Problèmes affectifs.	-	2
CONCERNANT LA FAMILLE :		
8. Manque de nourriture.	3	-
9. Manque de matériel scolaire.	2	1
10. Déménagement.	1	-
11. Manque de soutien dans les devoirs à la maison.	-	1
CONCERNANT L'ÉCOLE :		
12. Manque d'intérêt de l'institutrice vis à vis de l'enfant.	3	-
13. Absence des institutrices.	1	-
14. Changement d'institutrice.	1	-
15. Manque de discipline dans la classe.	1	-
16. Insuffisance du mobilier scolaire.	1	-

Source des données : Entretiens avec les parents.

De la fréquence des opinions, il ressort que les enfants sont, selon les parents, les plus impliqués dans les raisons de leur échec. Sept familles ont parlé du manque d'intérêt des enfants pour les études. Et pourtant, comme ils le disent, les enfants ont tous envie d'entrer à l'École. Après quelques mois, ou même un mois,

d'expérience dans cette ambiance, surviennent pour beaucoup d'entre eux, le désintérêt, et parfois le refus. Les parents n'arrivent pas à expliquer ce changement.

Un coup d'oeil sur l'ensemble des sous-thèmes liés à la scolarisation des enfants⁽¹¹³⁾ nous permet de dégager que les parents des deux groupes parlent moins des responsabilités de l'Ecole que de leurs difficultés pour y envoyer leurs enfants. Ils parlent plus de l'échec scolaire que de ces deux autres sujets. Comment peut-on comprendre ce comportement ? On peut l'interpréter en admettant qu'ils parlent plus de ce qu'ils sentent et plus de l'effet (l'échec) que des causes ; ils ont l'habitude de ne voir que les facteurs immédiats. La situation de domination dans laquelle ils vivent les empêche de dépasser ce palier pour rencontrer les causes plus profondes des problèmes. C'est à cette conclusion que nous amènent les données des tableaux XXII et XXIII.

IV - RELATIONS DES PARENTS AVEC LES ECOLES DE LEURS ENFANTS

A - ECOLES DES ENFANTS DE BOM JUA

En général les enfants commencent à étudier de bonne heure.

(113) Cf. Tableau X, p. 85.

Puisque les écoles publiques qui ont une section maternelle sont rares, les parents envoient leurs enfants, à partir de 4 ans, aux "escolas de banca", très répandues dans les quartiers populaires de SALVADOR. Généralement les enfants n'y restent pas longtemps, ou bien vont de l'une à l'autre : c'est un moyen pour échapper au paiement en fin du mois. Quelques familles remettent leurs enfants dans ces écoles, plus tard, pour qu'ils fassent leurs devoirs et complètent l'enseignement de l'école officielle.

Les enfants de ces familles font leur cycle primaire dans les écoles publiques, surtout l'Ecole Communautaire, quand ils y trouvent des places. Les écoles publiques du quartier sont au nombre de deux : l'Ecole Communautaire et l'Ecole Xavier Marques. Il y a une école qui fonctionne actuellement avec l'aide partielle du Ministère de l'Education, l'Ecole des indépendants. (114)

B - RELATIONS AVEC L'ECOLE COMMUNAUTAIRE

1° - Opinions des parents sur l'Ecole Communautaire

L'Ecole Communautaire est fréquentée par 7 des 14 familles. Certains des enfants de 3 autres l'ont aussi fréquentée. Donc, 10 familles du groupe ont l'expérience de cette école. Les parents de 5 d'entre elles disent qu'ils aiment cette école, même si pour 2 familles

(114) Cf. Chapitre 10, p. 244.

les enfants n'y ont pas réussi leurs études. L'Ecole Communautaire leur plaît parce que les institutrices s'intéressent à leurs enfants et traitent les parents avec gentillesse. Cette école prépare des goûters pour les enfants et, en plus, elle organise de jolies fêtes. D'autres parents, par contre, critiquent la façon d'enseigner de quelques institutrices, et leur reprochent le préjudice causé aux enfants en 1985 par leurs grèves.

Quand les enfants commencent à aller à l'école, les familles ont une nouvelle tâche : suivre les devoirs faits à la maison ; en général, ils ont de la peine à l'assumer. J'ai observé plusieurs situations. Parmi les moins pauvres, seul un père oriente ses enfants dans leurs devoirs ; parmi les plus pauvres, seule une mère. Les deux ont fait une scolarité secondaire, bien qu'incomplète. Dans 5 familles, les mères demandent aux aînés de suivre les plus jeunes dans leurs devoirs ; il y a le cas d'une grand-mère qui a plaisir à aider son petit fils dans ses études. On trouve des parents qui contrôlent si les enfants ont fait leurs devoirs ; d'autres qui n'ont pas le temps de s'occuper de cela, et d'autres encore, qui sont analphabètes et n'ont pas d'aînés capables d'aider les plus jeunes.

Les parents de toutes ces familles ont de bonnes relations avec les enseignants. Il n'y a dans leurs propos aucune trace d'agressivité. Au contraire, certains parents ont un sentiment de gratitude à leur égard : ils reconnaissent leurs efforts en vue de la réussite des enfants et la pertinence de leurs conseils donnés parfois au sujet de l'éducation.

Les rencontres entre les parents et les enseignants peuvent être individuelles, ou avoir lieu au cours des réunions, ou les jours de fête dans l'école. Les rencontres individuelles, généralement,

ont lieu quand les parents sont appelés à l'école à cause de problèmes concernant leurs enfants : devoirs à la maison non réalisés, difficulté d'apprentissage, absences, questions de discipline, etc. Quelques mères disent que, dans ces rencontres avec l'institutrice ou la directrice, elles arrivent à dire plus facilement ce qu'elles pensent qu'en réunion.

2° - Réunions

Les réunions habituelles sont au rythme de trois fois par an. Les sujets, selon les parents, sont plus ou moins prévus : dans la première, les informations générales pour l'année et la demande du matériel scolaire ; dans la deuxième et troisième, les problèmes d'apprentissage et de comportement des enfants. Mais l'organisation de fêtes parfois requiert une réunion spéciale.

Le comportement des parents dans les réunions de l'école, d'après ce qu'ils ont dit, eux-mêmes, est plus d'écoute passive que de participation active. Quelques-uns sont timides ; d'autres ne voient pas le besoin d'intervenir ; d'autres, encore, ne disent pas tout ce qu'ils pensent, de peur de créer des problèmes avec les enseignantes, vu qu'ils en dépendent pour l'éducation de leurs enfants. Voici quelques extraits de leurs entretiens :

Extrait n° 43 - Famille B, des "plus pauvres", lignes 314 à 342

Mère - On ne fait qu'écouter la directrice, vous comprenez, ce qu'elle dit des enfants, vous comprenez ?

Extrait n° 44 - Famille M, des "plus pauvres", lignes 305 à 306

Mère - Non, on ne peut pas, ça ne vaut pas la peine de parler ; l'explication est des, des enseignantes - là. Les enseignantes nous expliquent.

Extrait n° 45 - Famille E, des "plus pauvres", lignes 315 à 316

Mère - *Mais au moment de la réunion, je ne dis rien parce que si je commence à dire quelque chose, vous comprenez, alors qu'il faut que je parle... [ce qui peut gêner].*

Une mère trouve que les réunions des écoles n'offrent pas les conditions pour que les gens expriment toute leur pensée. Il est possible que l'expérience qu'elle a des réunions dans l'Association du quartier lui permet d'apprécier, plus justement, les réunions des écoles :

Extrait n° 46 - Famille D, des "plus pauvres", lignes 518 à 540

Mère - *On doit donner une opinion ... quand il y aura une réunion.. où tout le monde puisse parler, vous comprenez ? ... Parce que, généralement, il n'y a jamais une réunion ainsi, ainsi... parce que, autrefois, des fois, il y avait ainsi, des réunions, souvent pourqu'on y aille. Mais, maintenant, après avoir arrangé ce quartier-ci, on s'est arrêté de faire des réunions.*

Trois mères, toutefois, participent activement aux réunions et s'expriment quand s'en présente l'occasion.

3° - Fête de la maternelle

La fête de la maternelle est déjà une tradition pour les écoles. Mais l'Ecole Communautaire a eu sa première expérience en 1985, année qui correspond à la création de sa section maternelle. Cette fête, appelée "fête des diplômés" s'inspire des valeurs bourgeoises en imitant des fêtes traditionnelles qui marquent la conclusion des études ouvrant sur des carrières de niveau universitaire, celles de médecins, avocats, ingénieurs, par exemple.

Tous les parents interviewés, sauf un, défendent l'idée de la fête. Toutefois, selon une mère, il est certain que cette initiative part des enseignantes et non des parents, car ceux-ci "ne vont pas proposer une chose qui leur demandera des dépenses".

D'après les parents ces fêtes sont très importantes pour les enfants : ils en donnent deux raisons. La première, a été exprimée par tous : ces fêtes font plaisir aux enfants. La deuxième diffère pour les deux groupes : pour les parents les plus pauvres, la fête des "petits diplômés" a un sens spécial. Elle leur fait vivre le rêve d'avoir des enfants diplômés et rend les enfants reconnaissants. Voici les paroles d'une maman :

Extrait n° 47 - Famille C, des "plus pauvres", lignes 195 à 201

Mère - *Je trouve importante la fête parce que c'est un souvenir que ces enfants ont pour le restant de la vie. Si la mère ne peut pas, par exemple, ne peut pas faire aller son fils au bout des études, elle a déjà fait un petit effort, déjà aidé. Et eux, demain ou après, ils vont comprendre : ma mère a toujours eu de la bonne volonté.*

Pour les parents les moins pauvres, ces fêtes stimulent les enfants dans leurs études et leur font aimer l'école.

Auparavant, les enseignantes ont convoqué les parents d'élèves à une réunion afin de leur proposer l'idée d'une fête et d'en arrêter avec eux la manière de la réaliser. Deux mères - une qui était d'accord avec la fête et une autre qui était contre - ont commenté les réactions des parents à cette réunion.

La mère qui s'opposait à l'idée de la fête se disait étonnée que certaines mères extrêmement pauvres puissent être d'accord tout de suite avec la proposition des enseignantes. Pour elle, il s'agit de personnes qui veulent faire ce qui leur est impossible pour paraître devant les autres. Celles qui voulaient la fête ont donné leur avis : mais celles qui n'ont pas aimé l'idée à cause des dépenses à faire n'ont pas eu le courage d'affronter la directrice, les institutrices et le groupe, pour dire ce qu'elles pensaient véritablement. Quelques parents mécontents sont même allés se plaindre au vice-président de l'association du quartier. Mais il leur a répondu que c'est au cours des réunions de l'école qu'il faut résoudre ce problème.

Cette réunion, comme les autres, a été une démonstration du niveau des échanges entre les parents d'élèves et l'école. Celle-ci représente un pouvoir étranger qui écrase les parents. En conséquence, on constate le silence devant les enseignantes, et la libre expression en dehors de l'école ; pour eux, c'est l'association du quartier qui fonctionne comme un pouvoir populaire. C'est là qu'ils peuvent s'exprimer sans peur ni honte : ils y rencontrent leur groupe.

La fête a plu à tous. Selon les commentaires des parents, des membres de l'Association et d'une des enseignantes interviewées, l'évènement a eu beaucoup d'éclat. Les familles ont acheté les habits

qu'il fallait pour les enfants et chacune d'elles a apporté un plateau pour le goûter ; une enseignante a offert des anneaux de fantaisie ; des photographes sont arrivés et ont pris des photos.

Ces familles qui se nourrissent mal, où sont-elles allées chercher de l'argent ? Comment comprendre ces réactions des gens pauvres ? Que représente pour eux cette fête des "petits diplômés" ? Une des raisons données est surprenante : le souvenir que les enfants vont en garder, surtout s'ils ne peuvent pas continuer leurs études. On comprend que, dans le fond, les parents sentent que l'école est incapable d'assurer à leurs enfants le minimum : l'enseignement primaire. Avant même la première année d'école, les parents ont besoin de faire valoir les efforts qu'ils ont déjà faits et de prouver qu'ils assument l'obligation de les faire instruire.

Les enseignantes connaissent-elles ces raisons ? Pourtant, cette connaissance pourrait rapprocher l'Ecole Communautaire des parents dans son action éducative. Après la fête, il n'y a pas eu une nouvelle rencontre pour une appréciation de tout ce qui s'était passé. Ainsi, les pensées, les sentiments des parents, et le désir inconscient de beaucoup d'entre eux de cacher leur pauvreté, restent méconnus. La fête a continué à les ancrer dans la fuite de leur réalité et les a poussés une fois de plus à s'identifier, à grand coût, avec les riches.

En somme, les parents voient l'Ecole comme la seule institution qui puisse garantir un meilleur avenir pour leurs enfants. Ils lui attribuent des responsabilités que, selon eux, elle seule peut assumer et le pouvoir de décider sur le type d'éducation à donner à leurs enfants. Ils ne se sentent pas en condition de dialoguer avec les enseignants, malgré les quelques critiques qu'ils arrivent à formuler à leur égard et au sujet du fonctionnement de l'école.

Dans le chapitre suivant, on peut voir comment l'association du quartier essaie de répondre à l'attente des parents et quel est son rôle vis-à-vis de l'éducation des enfants de BOM JUA.

C H A P I T R E 6

ACTION PERSEVERANTE D'INTEGRATION ET D'EDUCATION DE L'ASSOCIATION FRATERNITE BAIANNAISE

L'Association Fraternité Baiannaise est une organisation très vivante, reconnue dans le quartier et au dehors. L'importance de son action est ressentie par les habitants du quartier, par les enseignants qui y travaillent et par les gens liés aux autres associations des quartiers populaires.⁽¹¹⁵⁾ Pour les habitants, elle représente leur pouvoir, un point d'appui pour résoudre leurs problèmes communs.

Sa réponse à l'attente des familles par rapport à l'éducation de leurs enfants vient de loin. Sa création, elle-même, a eu lieu dans un contexte de luttes pour de meilleures conditions de vie pour les gens de BOM JUA, y compris les conditions d'éducation. Dans son action, cette association valorise la force des gens et profite des

(115) Dans une réunion où j'étais présente, l'Association a été sollicitée par une autre association pour participer à une journée de travail consacrée à la construction des murs de son local et pour orienter dans l'obtention d'aides financières auprès de certaines organisations.

occasions qui surgissent pour leur faire prendre conscience de leurs droits. Pour comprendre le travail d'éducation réalisé par cette association il faut connaître l'histoire de l'effort associatif des habitants de BOM JUA.

I - L'EFFORT ASSOCIATIF DES HABITANTS DE BOM JUA :

UN TRAVAIL D'INTEGRATION AU QUARTIER

Le premier repère de l'histoire de BOM JUA dont j'ai eu connaissance, se situe en 1953 : ⁽¹¹⁶⁾ à cette date, quelques dizaines d'habitants de BOM JUA ont formé une société de quartier semblable à celles d'autres quartiers populaires de SALVADOR. Ils sentaient le besoin de réunir les gens du coin pour chercher des solutions aux problèmes de santé, d'éducation et d'urbanisation du lieu. La force du groupe, renforcée par le prestige des hommes politiques a apporté à BOM JUA plusieurs améliorations. Parmi ses initiatives, on peut noter la création d'une école, en 1960. Cette société promouvait, aussi, des activités de loisirs. Après plusieurs années de fonctionnement, elle s'est éteinte, en 1965. Il est possible que l'installation de la didacture militaire y ait concouru, pour deux raisons : les hommes

(116) Cf. PELLEGRINI (G.) *Bom Juá*. Um estudo de Geografia urbana.

(Periferias urbanas no Terceiro Mundo). Salvador, Ignoramus,

1982, p. 64.

politiques n'avaient plus rien à attendre du quartier, puisque les élections étaient supprimées ; le régime politique rendait difficile l'organisation de groupes et la réalisation de réunions.

Dans les années soixante, les conditions de vie à BOM JUA ont empiré avec la vague d'immigrants qui y sont arrivés.⁽¹¹⁷⁾ Cette situation de misère a attiré l'attention de groupes ou de personnes liés à l'Eglise Catholique qui ont pris quelques initiatives avec les habitants. Ceux-ci continuaient à lutter pour résoudre les gros problèmes du quartier. Un groupe d'Italiens s'est fixé à BOM JUA et a soutenu la population par son travail et une aide matérielle. Ces Italiens ont également appuyé les initiatives collectives pour la création d'un centre médical, d'une nouvelle école et d'une crèche. Enfin, c'est en 1973 que les habitants du quartier, avec les Italiens, ont concrétisé ces initiatives, et créèrent, ensemble, le Centre Social Fraternité Baiannaise (Centre Social Fraternidade Baiana). La population utilise le mot "Association", tout court, pour se référer à cette institution.

L'association réalisait des cours : artisanats, cuisine et notions sur la nourriture pour les femmes ; maçonnerie et mécanique pour les hommes. A travers des réunions, la communauté prenait conscience de ses problèmes et se sentait poussée à organiser les actions qui s'avéraient nécessaires pour en revendiquer les solutions. Les deux problèmes les plus graves étaient les glissements de terrains et les inondations dans le vallon. Cependant, malgré toutes ses demandes, les

(117) Cf. Chapitre 1, p. 80.

autorités n'ont pas pris les mesures qui auraient évité les tragédies des années 1971 et 1974 dans ce quartier : à la suite de grosses pluies il y a eu, chaque fois, presque deux cents familles sans abri, 16 morts en 1971 et 6, en 1974. Ces faits ont obligé les autorités à envisager les problèmes du quartier et les ont poussées au dialogue avec les habitants de BOM JUA. En 1975, après une visite au quartier, sollicitée et préparée par la population, le maire a demandé une liste des activités développées par la communauté. Cet évènement a eu deux résultats notoires : une convention dans laquelle la Municipalité a assumé la charge des salaires des enseignants de l'école et des auxiliaires de la crèche ; un engagement du Programme de Développement Social (PRODESCO) à relever avec les habitants toutes les carences du quartier et à construire un projet d'urbanisation de BOM JUA. L'enchaînement de ces faits montre l'esprit de lutte de cette population. Il a fallu plusieurs années pour que le projet du PRODESCO se réalise. L'action revendicatrice des habitants n'a pas cessé durant cette période.⁽¹¹⁸⁾

Actuellement, l'Association a des activités fixes et des actions revendicatrices. Les premières consistent, surtout, dans la coordination du travail à la crèche et dans l'appui au fonctionnement du Centre Médical, des écoles publiques et de la bibliothèque. Les actions revendicatrices sont organisées par la direction et par ses

(118) L'Association a reçu dans l'histoire de ses luttes une assistance politique très efficace. Ainsi, elle a su adapter son action aux circonstances très contraignantes, de la période de la didacture militaire.

commissions responsables de problèmes spécifiques.

Cette Association contribue à rendre plus humaines les conditions de vie des gens pauvres et à réveiller les autorités gouvernementales. Mais les effets à long terme de son action sont, aussi, importants : l'intégration de la communauté, la reconnaissance de sa valeur à côté des autres groupes sociaux et la création d'une meilleure mentalité. Les réunions de l'Association jouent un rôle éducatif, car tous les participants y ont la possibilité de s'exprimer, ce que les écoles ne savent pas encore appliquer avec les parents. (119)

L'aide de groupes étrangers à une communauté produit, toujours, un affaiblissement du groupe aidé. En effet, la condition d'extrême pauvreté développe un sentiment de dépendance et d'admiration devant les plus forts. On remarque cela dans la façon dont les parents ont parlé des améliorations du quartier. Il y a des parents qui font plus confiance à l'action des Italiennes, alors que d'autres valorisent plus la force de la communauté comme ensemble, comme on le voit dans ces propos :

Extrait n° 48 - Famille L, des "plus pauvres", lignes 745 à 749

Mère - *Alors, madame Deja [membre de l'Assoc.] madame Maria [une des Italiennes] et madame Cristina [Italienne, directrice de l'ancienne école] qui ont remis l'école à la Municipalité, car cette école-ci était à elle-même [Cristina]. Elle l'a faite par pitié des enfants d'ici du quartier. Une excellente personne !*

(119) Cf. Extrait n° 46, p.165.

Extrait n° 49 - Famille 8, des "plus pauvres", lignes 463 à 473

Père - *Quand un maire est arrivé là, quand c'était Manuel Castro, n'est-ce pas, il est allé regarder cette Xavier Marques pour la refaire. Maintenant ils [la Municipalité] sont en train de la reconstruire. Alors, il a regardé et il a dit que BOM JUA n'avait plus besoin d'école, car il avait déjà cette école-ci [Ec. Communaut.]. Mais, alors la communauté lui est tombée dessus car celle-ci c'est l'Association qui l'a faite et non pas la Municipalité. Elle peut avoir une convention, maintenant, mais, c'est l'Association qui l'a faite, vous comprenez ?*

Un autre aspect qui mérite d'être signalé est la présence féminine dans des luttes du quartier. Après l'arrêt de l'ancienne société du quartier dont nous avons déjà parlé, les initiatives ont été prises surtout par des femmes. Depuis quelques années, les hommes s'y sont joints. Dans certaines situations cruciales, les femmes du quartier se montrent plus responsables que les hommes. En 1984, par exemple, lorsque la Municipalité a donné des matériaux pour la reconstruction des maisons qui s'étaient effondrées, selon une sociologue interviewée, ce sont les femmes seules qui les ont transportés sur leur dos. Elles descendaient les nombreuses marches de rues en escaliers, tout un dimanche matin, alors que les hommes jouaient aux dominos.

II - ROLE DE L'ASSOCIATION FRATERNITE BAIANNAISE DANS L'EDUCATION DES
ENFANTS DE BOM JUA

Comme on pouvait l'entrevoir dans la première partie de ce chapitre, les écoles publiques du quartier n'ont pas surgi des initiatives gouvernementales, mais de celles de la communauté.

A - ECOLE XAVIER MARQUES

En 1960, l'ancienne société du quartier a créé l'Ecole Xavier Marques. Le maintien de l'école par la société du quartier étant impossible, après quelques mois, les responsables ont recouru à la Municipalité. Tout d'abord, l'école a obtenu le paiement des salaires de deux institutrices ; l'année suivante, la construction d'un bâtiment pour l'école et les salaires de quatre institutrices. Pendant 9 ans, l'Ecole Xavier Marques a été la seule du quartier. Mais, à la fin, elle ne correspondait déjà plus aux besoins de BOM JUA à cause de l'exiguïté des locaux. En outre, s'ajoutaient d'autres problèmes : cette école a toujours eu des conditions précaires de fonctionnement et les institutrices étaient victimes d'agressions constantes de la part de jeunes du quartier. Notons que l'appui de l'Association à l'Ecole Xavier Marques a été important pour faire arrêter ces agressions.

En 1984, cette école ne pouvait plus fonctionner à cause des dégâts provoqués par la saison des pluies de plusieurs années. A ce moment-là, l'aide de l'Association a été nécessaire et déterminante pour que les autorités prennent en charge sa reconstruction.

B - ECOLE COMMUNAUTAIRE DE BOM JUA

En 1969, un groupe du quartier avec l'appui des Italiennes et d'autres personnes qui y effectuaient un travail social ont créé une nouvelle école : l'Ecole Jean XXIII, devenue par la suite Ecole Communautaire. Son fonctionnement a été assumé par des institutrices, une Italienne (comme directrice) et une habitante du quartier non diplômée (comme secrétaire). Seules les institutrices recevaient un salaire, mais sans contrat de travail et sans sécurité sociale. Toutes ces personnes étaient mues par un idéal et la conscience du besoin d'éducation des gens pauvres.

Au début, les conditions matérielles de cette école étaient loin d'être satisfaisantes. C'est en 1975 que les conditions ont changé : un bâtiment a été construit avec de l'argent italien et le travail de certains habitants du quartier. L'école avait déjà 250 élèves pendant la journée, et 50 en soirée. (120) Jusqu'à cette année-là, les salaires des institutrices et d'autres dépenses étaient couverts par de l'argent italien. Mais cette situation ne pouvait être que provisoire. L'Association a donc proposé à la Municipalité une convention selon laquelle elle assumerait les salaires des institutrices. Cette convention est entrée en application à la fin de 1975. Cette décision de faire passer l'école dans le secteur public était inévitable, mais

(120) Cf. PELLEGRINI (G.) *Bom Juá. Um estudo de Geografia urbana.*

(Periferias urbanas no Terceiro Mundo). Salvador, Ignoramus, 1982, p. 66.

ses conséquences ont été nuisibles pour l'éducation des enfants de BOM JUA. Aujourd'hui, on peut parler de l'Ecole Communautaire "d'avant" et de l'Ecole Communautaire "d'après" cette convention.

1° - Ecole Communautaire avant la convention

Presque toutes les données obtenues sur l'Ecole Communautaire d'avant la convention se trouvent dans les entretiens d'une ancienne institutrice et de l'ancienne secrétaire. Selon elles, même quand les conditions de fonctionnement étaient précaires, le rendement des élèves n'était pas mauvais. La réussite dans les classes d'alphabétisation était bien plus grande qu'aujourd'hui : elles se sont souvenues d'une classe de 53 élèves dans laquelle 45 savaient lire et écrire à la fin de l'année. Ce résultat est d'autant plus frappant que l'âge des enfants dans les classes variait de 7 à 15 ans.

Dans l'action éducative de cette école, on peut signaler trois aspects qui ont dû contribuer à la réussite des élèves et présentés ci-dessous.

a - Système de relations avec les familles

Les réunions n'étaient pas le moyen le plus utilisé dans la communication entre l'école et les parents, car ils avaient peur de venir aux réunions dans le climat de dictature militaire. Les enseignantes visitaient régulièrement les familles. La secrétaire avait tout spécialement la responsabilité des visites auprès des familles dont les enfants posaient des problèmes dans leur comportement ou leur apprentissage. Ainsi, les familles connaissaient de près les enseignantes et leurs idées sur l'éducation, et pouvaient mieux suivre les études de leurs enfants.

Les observations effectuées pendant les visites étaient discutées dans les réunions des enseignantes où le groupe réfléchissait sur les meilleures attitudes à prendre avec les "élèves à problèmes".

Les enseignantes assumaient l'éducation des enfants et, en même temps, celle des parents. Eduquer les parents, pour elles, signifiait, surtout, leur permettre d'assumer leur rôle spécifique indispensable pour la réussite de l'alphabétisation des enfants et la suite de leur processus de scolarisation. D'après les paroles des deux interviewées, on peut dire que, pour le groupe des enseignantes de l'ancienne Ecole Communautaire, les finalités de l'éducation auprès des couches populaires étaient autant la promotion des familles que l'éducation des enfants. Ce groupe ne faisait pas abstraction de la situation globale : l'école était un lieu de promotion de la communauté comme l'était le Centre Médical. Voyons l'extrait suivant :

Extrait n° 50 - Entretien b, lignes 330 à 335

Ens. - *Alors, aujourd'hui on pense autrement. n'est-ce pas ? Et avant, les enseignantes avaient plus... on travaillait... c'était un travail social aussi. Et aujourd'hui on ne fait plus un travail social ni un travail communautaire. Aujourd'hui on enseigne.*

b - Type d'échanges entre les enseignantes

Les relations de travail entre les enseignantes étaient un point clé pour assurer l'action éducative dans cette école. Au cours des réunions hebdomadaires, le groupe évaluait le travail de toute la semaine. Chaque enseignante exposait ses difficultés et les discutait avec les autres ; en groupe, elles trouvaient des solutions concer-

nant soit le contenu du programme, soit les attitudes à adopter en classe. D'ailleurs, pour leurs pratiques éducatives au sein des couches populaires, ces enseignantes n'avaient pas de réponses prêtes. De ce fait, les discussions sur l'évaluation de leur travail à l'école leur étaient essentielles : elles s'y sentaient, d'une certaine manière, dans la condition d'apprentie. Le groupe analysait la réalité en face, en même temps qu'il essayait de trouver des moyens susceptibles de la modifier.

c - Education pour la santé

Dans le plan d'action de l'ancienne école, un point très important était l'éducation pour la santé, réalisée avec le Centre Médical du quartier auprès des mères et des enfants. Ceux-ci étaient informés sur les dangers que présente le quartier pour la santé (égouts à l'air libre, eaux polluées, etc.) et sur les précautions pour y remédier ; ils devaient également passer une visite dentaire. Il y avait, aussi, des conférences pour les mères sur des sujets relatifs à la santé.

2° - Ecole Communautaire après la convention

Toute cette expérience n'a duré que 6 ans. Dans l'application de la convention, toutes les institutrices ont été remplacées. L'Association a essayé d'obtenir de la Municipalité de laisser en place les anciennes institutrices, mais cette demande a été refusée. L'Association comptait sur l'ancienne directrice et sur la secrétaire pour intégrer les nouvelles institutrices dans les stratégies éducatives de l'ancienne école. L'arrivée de la directrice nommée par la Municipalité,

environ un an après, a mis par terre tous les efforts réalisés en ce sens. Non seulement elle n'a pas voulu accepter le travail de l'Association, mais elle a empêché que les institutrices l'acceptent, parce qu'elle le jugeait subversif.

L'Association a organisé une réunion avec elle pour lui transmettre des informations concernant le travail de l'école. Mais cela n'a rien changé à ses idées. Ainsi, la communauté a perdu son terrain d'action dans l'école. Même le travail d'éducation pour la santé s'est arrêté pendant quelques années. La directrice a interdit aux institutrices d'envoyer les élèves au cabinet dentaire du Centre Médical du quartier, lié à l'Association, leur unique possibilité de recevoir des soins.

L'Ecole Communautaire devint semblable aux écoles publiques qui travaillent dans les quartiers populaires, sans liens effectifs avec le vécu des gens de la communauté pauvre. Actuellement, dans les relations entre l'école et l'Association, celle-ci reste au second plan, Les enseignantes ne la considèrent que comme une coopératrice. Elles ne sentent pas la nécessité de lui donner des explications sur leurs activités ni de planifier en commun des stratégies éducatives vis-à-vis des familles. Par contre, elles comptent sur son aide matérielle à travers sa machine à polycopier, sa machine à photocopier, son stock de matériel de bureau et le travail de la permanente de l'Association.

Depuis quelques années, des circonstances ont contribué à créer de nouvelles conditions pour un travail de l'Ecole Communautaire dans la communauté. Tout d'abord, le retour d'une institutrice qui a fait voir au groupe la valeur de l'action de l'Association et la nécessité de soutenir ses initiatives dans l'école ; ensuite le travail

que font en commun les enseignantes de l'Ecole Xavier Marques et celles de l'Ecole Communautaire du "tour de l'après-midi" ; enfin, la réalisation d'un séminaire sur l'éducation pour la santé, organisé par l'Association, en 1985. Toutes les enseignantes de l'Ecole Communautaire et tout le personnel qui travaille au Centre Médical du quartier y ont participé. Dans l'extrait ci-dessous on peut voir comment l'Association a rendu la directrice responsable de l'arrêt du travail relatif à la santé, réalisé autrefois :

Extrait n° 51 - Membre de l'Association, lignes 928 à 965

Inter. - *J'ai raconté toute l'histoire du travail de santé dans l'école et, alors, les institutrices sont restées enchantées. Alors "Mais un travail comme celui-là, comment a-t-il fini ?*
"La Directrice même : "Quel travail merveilleux ! Pourquoi ce travail a fini ? Alors, j'ai dit : "A cause de toi."
[...] Alors ce séminaire aujourd'hui ça a été pour que tout le monde prenne connaissance du travail de l'Association, de ce qu'est l'Association, et de la finalité du travail de santé dans l'école."

Depuis ce séminaire, elle ne s'oppose plus, ouvertement, aux initiatives de l'Association. Les relations entre elle et les membres de l'Association sont apparemment paisibles. Mais, dans les entretiens et dans les observations, on a pu noter des indices de problèmes. Il est important de connaître un court dialogue entre la directrice et un membre de l'Association. Il s'agissait d'un problème déjà abordé : demander les services de parents à l'école au lieu de nommer des fonctionnaires. A cela la directrice a eu deux sortes de réponses :

la référence au pouvoir des autorités et le silence.

Extrait n° 52 - Obs. des réunions des enseign., lignes 1083 à 1103

Direc. - *"Comment nous allons solliciter des parents pour venir faire des ménages ?"*

Membre de l'Assoc. - *"Qu'est-ce que c'est que cette histoire ?" (Elle lui dit qu'elle n'est pas d'accord que la Municipalité fasse des économies de fonctionnaires en exploitant les parents.) (La directrice fait silence. Quand elle recommence à parler, elle se réfère à un sujet tout à fait différent.)*

Inst. - *"Il y a des parents qui vont crier."*

"Nous avons reçu un document, Maria (membre de l'Assoc.), sur ce sujet."

"Oui, mais je trouve que les directrices doivent se bouger."

(La directrice s'est tue de nouveau.)

La circonstance la plus favorable pour le travail éducatif à l'Ecole Communautaire a été le changement de régime du pays qui s'est libéré de la didacture. A travers l'extrait ci-dessous on peut voir la pertinence de cette affirmation :

Extrait n° 53 - Entretien a, lignes 1109 à 1127

Enq. - *Dans le temps de la didacture militaire, plusieurs années, cela t'a créé des problèmes dans ton action de directrice ?*

Direc. - *Non, d'aucune manière.*

Enq. - *Tu ne sens pas de différence entre ce temps-là et la Nouvelle République maintenant ?*

Direc. - *Non. Ce temps-là non, parce qu'en ce temps là il y avait plus de pression. On ne pouvait rien dire, on ne pouvait pas donner un entretien, on ne pouvait rien faire. Aujourd'hui, tu sais que si j'ai un problème, comme j'ai fait cette réunion-là de parents, j'ai laissé à chacun une volonté libre et spontanée. En ce temps là c'était moi qui décidais, tu comprends ? Moi, la direction je décidais. [...] En ce temps-là c'était les puissants qui décidaient. Et aujourd'hui c'est nous qui décidons, n'est-ce pas ?*

Dans ce discours, on voit que la direction des écoles a retrouvé un certain champ de décision après la dictature. Cet extrait révèle, aussi, l'incohérence entre les différentes affirmations de la directrice et entre ses paroles et son action. Quand elle dit "aujourd'hui c'est nous qui décidons", elle semble oublier qu'autrefois elle était du côté de la didacture. Par ailleurs, son attitude à la fin de la réunion des parents à laquelle elle se réfère est en pleine contradiction avec ce qu'elle dit. (121)

Au début de 1986, après une évaluation des activités de l'année précédente, l'Association a ajouté à sa structure un nouvel instrument d'action auprès des deux écoles publiques du quartier : la Commission d'Education. A l'origine, cette commission était constituée seulement de 4 membres car elle devait s'agrandir avec l'adhésion de parents d'élèves. Cette initiative doit apporter des changements

(121) Cf. Chapitre 7, p. 204.

positifs dans les relations entre les enseignantes de l'Ecole Communautaire et l'Association. Mais cela dépend des efforts de l'Association et de la façon dont l'école va intégrer cette initiative.

Dans les extraits suivants, les membres de cette commission informent sur ses finalités :

Extrait n° 54 - Obs. des réunions des enseign., lignes 916 à 922

Direc. - *Qu'est-ce que c'est cette équipe d'éducation ?*

Membre de la Com. - *C'est l'intégration pour aider. Exemples : Ces problèmes avec le Secrétariat de l'Education : l'institutrice n'a pas le temps d'aller toujours là-bas ; problèmes des enfants, quand il faut visiter la famille... Dans les cas de revendication auprès des parents, pour qu'ils revendiquent leurs droits.*

Extrait n° 55 - Réunion de parents d'élèves, lignes 26 à 63

Memb. de la Com. - *La fonction de la Commission ici dans l'école est d'être un lien entre les familles qui ont des enfants ici à l'école et l'école. Parce que l'école pour qu'elle soit une bonne école, pour qu'elle fonctionne, pour qu'elle fonctionne bien, cela ne dépend pas seulement de l'institutrice, cela dépend des parents et s'il n'y a pas l'aide des parents auprès de l'école, il ne se fera jamais un bon travail [...]. Souvent il arrive quelque chose que le père n'aime pas ; des fois il n'a pas le courage de se présenter*

dans une réunion comme celle-ci et ouvrir la bouche pour parler. Alors, la mère commente avec l'un et l'autre sans comprendre bien ce qui arrive ici dans l'école. Et pour éviter cela, dans cette commission, les parents vont déjà s'intégrer [...] et, alors, ils vont discuter déjà les problèmes, et ensuite on amène ces problèmes pour discuter avec l'institutrice [...]

C - CRECHE "MAISON DE L'ENFANT"

La crèche Maison de l'enfant s'occupe de 40 enfants de 3 mois à 6 ans. La finalité de cette crèche est de remédier aux difficultés économiques les plus graves de certaines familles, surtout celles dont les mères sont obligées de travailler à l'extérieur. Elle est soutenue financièrement de plusieurs manières : par la Municipalité qui paye les salaires du personnel ; par la IBA (Légion Brésilienne d'Assistance) avec une petite partie de l'alimentation ; par les mères qui versent leurs faibles allocations familiales et par des institutions italiennes qui garantissent le reste de l'alimentation manquante.

Dans l'organisation et dans la vie quotidienne de cette crèche, on dégage plusieurs points favorables à l'éducation des enfants. Les femmes qui s'occupent des enfants habitent toutes à BOM JUA ; elles connaissent donc leurs habitudes et partagent le même langage ; les installations sont modestes pour ne pas approfondir les différences

déjà existantes entre la crèche et les maisons des enfants, comme l'a expliqué la directrice. Celle-ci et la directrice précédente ont fait aussi ce commentaire : les enfants sont solidaires entre eux, les plus âgés aident à prendre soin des plus petits.

Une institutrice travaille avec les enfants de 3 à 6 ans environ trois heures par jour. Le regroupement des enfants de cette large tranche d'âge rend son travail problématique. (122)

Il est évident que la demande de places dans la crèche est très supérieure à sa possibilité d'accueil. C'est la seule crèche du quartier. La Municipalité ou le Gouvernement d'Etat n'ont pas pris l'initiative d'en créer une autre pour répondre à ce grand besoin de la population.

D - BIBLIOTHEQUE

La bibliothèque fonctionne, depuis 2 ans seulement. C'est une salle, grande et unique, avec des étagères où les livres sont classés par sujets, et quelques tables et chaises disponibles pour les lecteurs. Une étudiante en formation de bibliothécaire assure la coordination et y travaille pendant la soirée. L'après-midi, elle est remplacée par un jeune orienté par cette étudiante. Le répertoire de cette bibliothèque est pauvre et constitué de dons. Et pourtant,

(122) Il a été impossible de trouver une heure propice pour interviewer l'institutrice de la crèche.

cette initiative de l'Association est déjà utile aux enfants et aux jeunes qui consultent sur place, ou empruntent, des livres didactiques et d'autres.

La bibliothèque est également un endroit où les gens peuvent lire les quotidiens et avoir des informations sur les projets d'autres associations de quartier - ou sur des mouvements populaires ; on y trouve des affiches collées aux murs, liées aux luttes du peuple.

Face à toutes ces données sur l'action de l'Association, on peut évaluer le rôle qu'elle joue dans le quartier en ce qui concerne l'éducation des enfants : elle est prompte à rechercher les moyens pour répondre aux besoins de la communauté ; elle soutient le travail des institutions qui s'occupent des enfants ; elle tente, enfin, d'ajuster le travail d'éducation à la façon d'être des familles et de leur donner, ainsi, la possibilité de participer effectivement à l'éducation de leurs enfants.

TROISIEME PARTIE

STRATEGIES EDUCATIVES

ET

DIDACTIQUES DE L'ECOLE COMMUNAUTAIRE

CHAPITRE 7

REPRESENTATION DES ENSEIGNANTES
DE L'ECOLE COMMUNAUTAIRE
SUR L'EDUCATION DES COUCHES POPULAIRES

Le tableau ci-dessous réunit des données qui caractérisent les personnes interviewées, professionnellement liées à l'éducation des enfants de BOM JUA. Les enseignants, toutes des femmes, habitent en dehors du quartier alors que le membre de l'Association et la fonctionnaire de la crèche habitent à BOM JUA. Leur temps de service à

TABLAU XXIV - PERSONNES PROFESSIONNELLEMENT LIEES A L'EDUCATION DES ENFANTS DE BOM JUA -

Fonction de l'interviewé	Ages				Sexe	Etat civil	Couleurs raciales	Religion	Scolarisation	Temps de service à Bom Jua	Heures de travail par jour	Lieux de travail	Lieux d'habitation														
	21 à 30	31 à 40	41 à 50	51 à 60																							
Directrice de l'Ecole Communautaire	X				X	X	noires	Catholique	primaire	1 à 5 ans	4	Cole comunaal	Bom Jua														
Sous-directrice de l'Ecole Communautaire	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	6 à 10 ans	8	autres écoles	Bom Jua														
Assistante pédagogique	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	11 à 15 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
Institutrice de classe d'alphabétisation	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	16 à 20 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
"	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	16 à 20 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
"	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	16 à 20 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
Membres de l'Association Fraternité Bahiannoise			X		X	X	noires	Catholique	secondaire	16 à 20 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
Fonctionnaire de la crèche	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	16 à 20 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
9	1	6	1	1	9	5	4	5	3	5	2	1	1	6	2	3	4	1	1	1	8	8	4	1	1	2	7

Source des données : Fiche d'identité des interviewés.

L'Ecole Communautaire est variable mais pour 5 des 7 il dépasse 6 ans. Ces enseignantes ont décidé de travailler à BOM JUA pour des raisons diverses : pour la directrice, l'occasion de diriger une école ; pour l'assistante pédagogique, le souhait de se sentir utile dans une école de la périphérie ; pour les institutrices, la proximité du quartier où elles habitent ou l'avantage financier accordé aux enseignants de la périphérie de SALVADOR : 30 % sur le salaire de base. Quant à la sous-directrice, c'est son attachement à la communauté de BOM JUA qui la motive : elle a travaillé dans l'Ecole Communautaire depuis sa création ; elle en a été écartée par la Municipalité⁽¹²³⁾ et c'est elle qui a demandé sa réintégration dès que cela a été possible.

Les données relatives aux heures de travail par jour nous donnent une idée de l'effort de ces enseignantes pour augmenter leur revenu mensuel. Dans les écoles publiques du BRESIL, en général, une journée normale de classe est de 4 heures. Cela veut dire que les enseignantes qui travaillent 8 heures par jour doublent leur service soit dans une autre classe, soit par des travaux administratifs. Une seule enseignante qui ne le double pas fait exception. Leur traitement ne dépassait 1,5 salaire minimum en février 1986 (450 FF.).

Ces enseignantes sont noires ou métisses et, ainsi, sont proches de leurs élèves par la couleur de leur peau. On peut en dire autant au sujet des données relatives à la religion. Les rites d'origine africaine ne sont pas rejetés ; mis à part une institutrice qui pratique la religion catholique avec conviction, elles ne nient pas

(123) Cf. Chapitre 6, p. 180.

le pouvoir des "orixás" (divinités du "candomblé"). Ces données révèlent leur passé en milieu pauvre. Théoriquement, elles ne devraient pas avoir de difficultés à s'identifier avec les gens de BOM JUA.

Les données, objet de ce chapitre, se trouvent, d'une part, dans les entretiens des enseignantes de l'Ecole Communautaire et, d'autre part, dans les observations sur cette école. Elles sont regroupées dans les tableaux XXV (face aux Groupes I et II) et XXVI (face aux Groupes I, II et III), pages suivantes.

Si on regarde les pourcentages du Tableau XXV relatifs au thème II (Bases du travail éducatif dans l'Ecole Communautaire), on voit que, dans les entretiens, le sous-thème le plus abordé a été Conception de l'éducation dans les couches populaire ; Contenu et stratégies de l'enseignement occupe le troisième place pour les deux groupes d'enseignantes ; Relations parents / enseignants occupe la deuxième place pour le Groupe de Direction et assistance pédagogique et la quatrième, pour les institutrices d'alphabétisation. Celles-ci ont parlé davantage des problèmes concernant l'alphabétisation, car ces entretiens les y conduisaient par des questions sur ce sujet. (124)

En ce qui concerne le thème II, dans le Tableau XXVI, les sous-thèmes les plus importants sont : Contenu et stratégies de l'enseignement, Relations parents/enseignants et Echec dans l'alphabétisation. Pour le premier, cette importance est compréhensible puisque les observations ont eu lieu au début de l'année scolaire, au moment où les enseignantes étaient en train de planifier les activités pour 1986. Quand au second et au troisième, il est significatif qu'ils soient

(124) Cf. Méthodologie, p.31 et Annexe 1, Guide d'entretien des enseignantes.

GROUPES D'INTERVIEWES		THEMES																		TOTAL PAR GROUPE			
		I - ENFANTS DE BOM JUA				II - BASES DU TRAVAIL EDUCATIF DANS L'E. C.								III - RELATIONS DE L'E.C.							IV - ROLE DE L'ASSOCIATION DANS L'EDUCATION	V - ROLE DE LA CRECHE	VI - REFLETS DE LA POLITIQUE DU PAYS SUR L'EDUCATION
		S	O	U	S	T	H	E	M	E	S												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16						
		Relations dans la famille	Education reçue	Nourriture	Potentiel intellectuel	Importance de l'école	Conception de l'éducation des couches populaires	Contenu et stratégies de l'enseignement	Relations parents-enseignantes	Relations enseignantes-élèves	Vision du processus d'apprentissage	Vision du langage des enfants	Alphabétisation	Echec de l'alphabétisation	Des enseignants dans leur travail	Avec l'Association	Avec les autorités éducatives						
I	DIRECTION ET ASSISTANCE PEDAGOGIQUE	0	3	10	36	0	401	216	300	0	22	12	79	121	287	155	166	0	7	175	1990		
		0%	0,1%	0,5%	2%	0%	20%	10%	15%	0%	1%	0,6%	3%	6%	14%	0,7%	8%	0%	0,4%	8%	100%		
II	INSTITUTRICES D'ALPHABETISATION	19	24	0	25	3	440	386	198	169	107	120	412	43	127	15	33	0	0	0	2121		
		0,9%	1%	0%	1%	0,1%	21%	18%	9%	8%	5%	6%	19%	2%	6%	0,7%	1%	0%	0%	0%	100%		
III	MEMBRE DE L'ASSOCIATION	0	0	11	0	0	71	12	21	7	5	0	0	0	15	984	0	277	0	12	1415		
		0%	0%	0,8%	0%	0%	5%	0,8%	1%	0,5%	0,4%	0%	0%	0%	1%	69%	0%	19%	0%	0,8%	100%		
IV	ANIMATRICE DE LA CRECHE	0	0	65	40	0	0	0	0	168	0	0	0	0	0	0	0	0	675	0	948		
		0%	0%	6%	4%	0%	0%	0%	0%	18%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	71%	0%	100%	

DISTRIBUTION QUANTITATIVE DES THEMES ET SOUS-THEMES DES OBSERVATIONS
DANS L'ECOLE COMMUNAUTAIRE ET PAR GROUPE

G R O U P E S		T H E M E S															IV-ROLE DE L'ASSO- CIATION DANS L'EDU- CATION	V - RE- FLETS DE LA POLITIQUE DU PAYS SUR L'E- DUCATION	TOTAL PAR GROUPE
		I - ENFANTS DE BOM JUA			II - BASES DU TRAVAIL EDUCATIF DANS L'ECOLE COMMUNAUTAIRE									III - RELATIONS DE L'E.C.					
		S	O	U	S	T	H	E	M	E	S	DE	FLETS	TOTAL					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15			
I	DIRECTION ET ASSISTANCE PEDAGOGIQUE	0	0	0	0	54	200	288	3	1	0	92	0	139	3	233	37	0	1050
		0%	0%	0%	0%	5%	19%	27%	0,3%	0%	0%	8%	0%	13%	0,3%	22%	3%	0%	100%
II	INSTITUTRICES D'ALPHABETI- SATION	0	7	2	10	29	359	173	281	10	93	119	8	104	0	32	0	14	1241
		0%	0,6%	0,2%	0,8%	2%	29%	14%	23%	0,8%	7%	9%	0,6%	8%	0%	2%	0%	1%	100%
III	AUTRES INSTITUTRICES	5	0	0	0	21	109	93	17	0	0	50	6	83	8	56	19	0	462
		1%	0%	0%	0%	4%	22%	20%	3%	0%	0%	10%	1%	17%	1%	12%	4%	0%	100%
IV	PARENTS D'ELEVES	0	0	0	0	0	3	68	0	0	0	0	0	0	0	0	2	26	99
		0%	0%	0%	0%	0%	3%	68%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	26%	100%
V	MEMBRES DE L'ASSOCIATION	0	0	0	0	17	0	0	0	0	0	0	0	0	8	6	191	0	222
		0%	0%	0%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	2%	86%	0%

importants à la fois pour les trois groupes d'enseignantes.

Comme on le verra, les observations ont été utiles non seulement pour compléter ou confirmer les paroles des entretiens mais aussi pour révéler certaines incohérences des enseignantes.

L'analyse est conduite en quatre sous-chapitres. Elle commence avec la question de l'échec dans l'alphabétisation, mise en évidence dans notre problématique, et s'achève par la pensée des enseignantes sur l'éducation des couches populaires.

I - ECHEC DANS L'ALPHABETISATION

Dans l'Ecole Communautaire, il n'y a pas d'abandon scolaire. Mais les redoublants sont nombreux, surtout dans les classes d'alphabétisation. En 1985, 50 % des élèves de ces classes ont échoué. Ce pourcentage est au-dessous de la réalité. Selon la sous-directrice, une grande partie des élèves qui sont promus en deuxième année n'arrive même pas à lire ce qui est écrit au tableau et à le copier. J'ai pu vérifier, moi-même, les pourcentages de redoublement de cette école en 1985 : 42 % dans la 2e., 23 % dans la 3e. et 17 % dans la 4e.

Pour le groupe de direction et d'assistance pédagogique, ce problème semble très complexe. Mais, selon la sous-directrice, il n'a pas encore fait l'objet d'une analyse par tout le groupe des enseignantes. A son avis, ni les parents, ni les institutrices, ni le Secrétariat de l'Education n'assument ce problème. Quand la directrice et l'assistante pédagogique parlent de ce sujet, on sent l'intention de

justifier les enseignantes, de les dégager de la responsabilité des échecs et de renvoyer aux familles le soin de trouver des solutions.

A travers les entretiens et les observations, 8 facteurs de redoublement ont été relevés : 5 indépendants de l'action de l'école, et 3 la concernant, comme on le voit dans le Tableau XXVII.

La difficulté d'apprendre, facteur indiqué par les deux groupes d'enseignantes, a été le sujet de longues discussions dans les réunions de planification. Des questions graves ont été soulevées : impossibilité de l'école de garder les redoublants indéfiniment ; recherche de causes médicales de cette difficulté et non-acceptation de ces causes par les familles ; finalement, besoin de classes spécialisées

TABLEAU XXVII - FACTEURS QUI, SELON LES ENSEIGNANTES DE L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE, PROVOQUENT LE REDOUBLEMENT DANS LES CLASSES D'ALPHABÉTISATION

Opinions des enseignantes	Fréquence	
	Directrice, sous-directrice et assistante pédagogique	Institutrices de classes d'alphabétisation
<u>Facteurs indépendants de l'action de l'école :</u>		
1. Manque de participation aux études des enfants de la part de la famille.	1	-
2. Difficultés d'apprendre.	1	1
3. Impossibilité à s'intégrer au système scolaire.	-	1
4. Difficulté dans la prononciation de certains phonèmes.	-	1
5. Absentéisme fréquent.	-	1
<u>Facteurs concernant l'école :</u>		
6. Distance école et famille.	1	-
7. Manque d'école maternelle.	1	1
8. Absence d'analyse du problème du redoublement.	1	-

Source des données : Entretiens des enseignantes de "l'École Communautaire".
Observations sur "l'École Communautaire".

pour y mettre des enfants, sans aucune charge pour les parents.

Une institutrice compare son expérience d'alphabétisation dans des écoles particulières où les élèves ont réussi, avec son travail à BOM JUA : elle se demande si ce serait la pauvreté du milieu qui crée des difficultés pour l'apprentissage de la lecture.

Devant ce problème, la seule solution avancée est pédagogique et devrait être assumée par des professionnels spécialisés. Quelques institutrices croient que, face à ces difficultés, les élèves pourraient apprendre avec des méthodes spécifiques dont elles-mêmes n'ont pas la maîtrise.

II - EDUCATION POUR LES ENFANTS DE BOM JUA

Dans le Tableau XXVIII, on peut voir les facteurs prioritaires pour l'éducation des enfants de BOM JUA indiqués par les deux groupes d'enseignantes. Il y en a 4 qui ne concernent pas l'école et 2, qui relèvent de son action éducative. Si on compare ce tableau avec le XXVII, on trouve une correspondance entre les points 5 et 6 du premier et les 6 et 7 du second qui tous remettent en cause le rapport école-famille, et renforcent le besoin de la maternelle.

TABLAU XXVIII - FACTEUR QUI, SELON LES ENSEIGNANTES INTERVIEWEES, EST PRIORITAIRE POUR L'EDUCATION DES ENFANTS DE BOM JUA

Opinions des enseignantes	Fréquence	
	Directrice, sous-directrice et assistante pédagogique	Institutrices de classes d'alphabétisation
<u>Facteurs indépendants de l'action de l'école :</u>		
1. Nourriture.	1	-
2. Conditions d'habitation et d'hygiène dans le quartier.	-	1
3. Ambiance familiale.	-	1
4. Intérêt de la famille pour le travail scolaire des enfants.	1	-
<u>Facteurs concernant l'école :</u>		
5. Orientation des parents.	1	-
6. Passage nécessaire à la maternelle.	-	1

Source des données : Entretiens des enseignantes de "l'École Communautaire".

On peut encore faire une comparaison entre ces deux tableaux et le Tableau XXIII qui présente les opinions des parents sur l'échec de leurs enfants dans l'alphabétisation : les facteurs 3, 4, 8 et 11 de ce tableau ont des correspondants dans les deux autres qui contiennent les opinions des enseignantes. (125) Ces éléments de convergence peuvent être un point de départ dans un travail de l'école avec les parents.

(125) Cf. Chapitre 5, p. 160.

Selon la directrice, le milieu de BOM JUA ne présente pas d'aspects susceptibles de troubler le travail d'éducation. Parmi les institutrices, une seulement est du même avis. Les autres ont parlé : de retard des enfants lié au manque d'échanges dans la famille, du fait des parents ; de problèmes de déséquilibre dans la famille ; de l'alcoolisme des pères, et de l'existence de marginaux dans le quartier, parfois même, parmi les parents.

Les trois enseignantes du Groupe de direction et d'assistance pédagogique n'ont pas les mêmes avis sur la finalité d'une école à BOM JUA. L'assistance pédagogique pense qu'il leur incombe de préparer les enfants à avoir une "vie meilleure", un "monde meilleur" que celui du quartier où ils "entendent seulement des disputes entre pères et mères ; n'importe qui a tué n'importe qui." Dans le discours de la directrice et de la sous-directrice, on ne décèle ni un rejet des gens du quartier, ni la nécessité de libérer les enfants de leur milieu. Selon elles, la finalité de l'école est de servir la communauté. Mais l'une et l'autre se distinguent par la façon d'envisager ce service. La directrice sent la carence des enfants et parle de ses propres efforts pour qu'il ne leur manque pas l'essentiel : le goûter scolaire, les livres (quand le Secrétariat d'Education en fait la distribution), la présence d'institutrices dans toutes les classes. En somme, elle essaye d'éviter que le fonctionnement de l'école porte préjudice aux élèves. La sous-directrice, elle, s'en tient à d'autres aspects concernant les responsabilités d'une école publique de la périphérie : créer des occasions pour enrichir les expériences des enfants ; donner le meilleur de sa possibilité de travail parce que l'avenir des enfants des couches populaires dépend de la réussite à l'école. Toutes les deux reconnaissent le besoin d'une préparation spécifique pour les institutrices des écoles de la périphérie.

Pour évaluer ce qu'est l'éducation pour les enfants de BCM JUA d'après les enseignantes de l'Ecole Communautaire, d'autres données ont été ajoutées à celles des entretiens. En effet, à travers les observations, on peut voir les types de stratégies éducatives appliquées à ces enfants.

Dans le Tableau XXVI, sous-thème 8, on constate que 23 % des données des observations concernent les relations entre les enseignantes et leurs élèves. Elles sont attentives à l'absence des élèves, leur retour en classe, la place des pupitres par rapport à la lumière, les problèmes de santé, etc. Le plus souvent, dans les salles de classe l'institutrice se présente comme modèle pour les enfants : le juste est ce qu'elle pense et le meilleur ce qu'elle veut. Voyons deux exemples :

Extrait n° 56 - Obs. de classe, lignes 126 à 127 ; 494

Inst. - *Il y a un enfant qui va recevoir des applaudissements parce qu'il a dit ce que la maîtresse avait pensé.*

Inst. - *La maîtresse aussi a soif, mais elle va attendre le moment de la récréation.*

Dans la cour de l'école, une des institutrices met les élèves en file avant l'entrée dans les salles de classe. Pendant à peu près un quart d'heure, elle essaye de leur donner des notions d'éducation religieuse et de comportement social. Un élève, notamment, a été réprimandé parce qu'il avait la chemise ouverte, la poitrine à moitié nue. Un jour ils ont chanté pour ceux dont c'était l'anniversaire et l'institutrice a demandé à un élève de chaque salle de les embrasser. Dans ces moments de réunion dans la cour, les enfants reçoivent un peu d'attention, ils ont l'occasion d'exprimer leur affectivité, mais leur

spontanéité est contrôlée et ils sont exposés à des répressions procédant des valeurs sociales et religieuses de ces enseignantes. Par ailleurs très salutaires et plus libérales sont certaines activités que les institutrices font avec les enfants pendant le temps de récréation. Chacune propose différents jeux avec ses élèves et d'autres enfants qui veulent y entrer. Finalement, on conclut que dans ces relations enseignants/élèves dans l'Ecole Communautaire, le problème concerne davantage une recherche des valeurs propres au milieu, que le manque d'attention aux enfants.

III - PARTICIPATION DES PARENTS AUX DECISIONS DE L'ECOLE

Quelle que soit la représentation que les enseignantes de l'Ecole Communautaire se font des parents, elles parlent toutes de la nécessité de les rapprocher de l'école. Ce sujet a pris beaucoup de place dans les entretiens : on le constate dans le Tableau XXV, sous-thème 8. Pourtant, les relations de ces enseignantes avec les parents ne se déroulent pas encore dans une situation de vrai dialogue, dans laquelle l'égalité des deux interlocuteurs serait assumée, et les échanges profonds, possibles.

A travers les observations, surtout dans la réunion des parents d'élèves enregistrée, une grande quantité de données a été recueillie sur les relations des enseignantes avec les parents : on le voit dans le Tableau XXVI, sous-thème 7. La directrice, la sous-directrice et l'assistante pédagogique divergent entre elles dans la façon d'envisager et de mettre en pratique les relations avec les

parents. La directrice a de la peine à concilier son désir d'intégrer les parents avec sa dépendance à l'égard du Secrétariat de l'Education qui propose de les attirer à l'école pour suppléer au manque de fonctionnaires. Parfois, dans ses propos, elle révèle ne pas accorder toute confiance aux parents et elle trouve meilleur de leur cacher certaines informations. La sous-directrice, elle, se montre préoccupée par la cohérence du groupe des enseignantes face aux parents : il faut être franc avec eux, ne pas provoquer des réunions pour leur demander, uniquement, une aide matérielle, respecter leurs décisions. Elle sent la nécessité de connaître leurs idées pour changer certaines stratégies de l'école. Enfin, elle pense qu'il est important que quelques parents fassent partie de la Commission d'Education créée par l'Association. Quant à l'assistante pédagogique, elle trouve, aussi, importante la participation des parents dans cette commission mais elle la justifie autrement : par cet engagement, les parents prendraient plus d'intérêt à la vie de l'école.

Les institutrices se rapprochent de la sous-directrice dans leurs attitudes au sujet des parents : deux suggèrent que les parents entrent dans la Commission d'Education pour accompagner les problèmes de l'école. Elles n'acceptent pas l'idée du Secrétariat de l'Education qui consisterait à utiliser le travail des mères dans les écoles au lieu de nommer des fonctionnaires.

Une façon d'évaluer le dialogue entre les enseignantes de l'Ecole Communautaire et les enfants, c'est d'analyser la réunion déjà mentionnée.

Une réunion de parents d'élèves à l'Ecole Communautaire

Au début de l'année scolaire de 1986, les problèmes surgis entre l'école et des autorités de l'Education au sujet du matériel scolaire et du manque de fonctionnaires dans les écoles, ont amené les enseignantes à convoquer les parents d'élèves pour une réunion. Le problème du matériel scolaire vient d'une promesse du Secrétariat de l'Education de donner du matériel à tous les enfants inscrits aux écoles du réseau public d'enseignement. Cela a été annoncé par radio et télévision. En outre, ce même Secrétariat a expédié un document qui interdisait aux enseignants de demander aux parents un quelconque matériel, soit par écrit, soit oralement. A la rentrée, le matériel promis n'était pas encore arrivé à l'école. Dans la première semaine, une quantité dérisoire de feuilles de papier et de crayons a été livrée. L'autre problème, le manque d'employés, était très délicat. Le Secrétariat disait n'avoir pas, à ce moment-là, la possibilité de nommer des fonctionnaires dont les écoles avaient besoin. Il suggérait aux directrices de demander aux parents d'assurer, provisoirement, l'entretien des locaux et le goûter des enfants. Il a ajouté que ce serait une façon d'intégrer les parents à l'école.

La convocation d'une réunion des parents d'élèves pour discuter ces sujets révèle la difficulté qu'a l'école à prendre certaines décisions, quand elle dépend, à la fois, des injonctions du Secrétariat et de la compréhension des parents.

La réunion a été préparée par toutes les enseignantes avec la contribution de la Commission de l'éducation de l'Association. Pendant cette préparation, on décelait différents sentiments vis-à-vis des parents : peur des critiques et malentendus, méfiance par rapport

aux engagements qu'ils prennent, et respect à leur égard.

La réunion s'est déroulée en 3 temps. Premièrement, les parents ont écouté les paroles de la directrice, de la sous-directrice, de deux membres de la Commission de l'éducation de l'Association et de l'assistante pédagogique. La directrice et la sous-directrice ont exposé les objectifs de la réunion ; les membres de l'Association ont expliqué les finalités de la commission qui venait d'être créée. Dans la deuxième partie, les parents se sont répartis dans 4 salles où ils ont échangé leurs avis sous la coordination de deux institutrices. La troisième partie a été une sorte d'assemblée générale où une enseignante de chaque salle a lu le compte-rendu de son groupe. Après, quelques parents ont essayé de donner leurs avis sur les sujets abordés, sans y parvenir.

De fait, les parents ont été trompés dans cette réunion. On va la suivre pas à pas pour bien le montrer. Dans l'introduction, les paroles de la directrice et de la sous-directrice les encourageaient à participer activement aux discussions et à prendre des décisions, en toute liberté, sur les questions posées. A ce moment-là, la directrice leur a dit, ce que les institutrices ont réaffirmé dans chaque salle : la réunion devrait aboutir à un résultat qui deviendrait un document signé par les parents. Or les choses se sont passées autrement, même s'il y a eu la participation des parents dans la deuxième partie de la réunion. Voici quelques réactions des parents :

Extrait n° 57 - Réunion de parents d'élèves, lignes 333 à 337

Une mère - *Parce qu'ici il y a plusieurs types de mères ; il y en a plusieurs qui ont 4,5 enfants dans l'école et elles n'ont pas de conditions d'acheter le matériel... Parce que je*

peux l'acheter, une mère le peut, une autre le peut, mais il y en a beaucoup qui ne le peuvent pas. Alors, si elle [la Secrétaire de l'éducation] a promis, une promesse c'est une dette. Elle doit le donner.

Extrait n° 58 - Réunion de parents d'élèves, lignes 361 à 371

Un père - On va observer qu'on est en train d'être victime. Disons que dans le cas où elle [la Secret. de l'éduc.] ne donne pas le matériel, mais la publicité elle l'a déjà lancée à la télévision que personne ne doit acheter parce qu'elle va donner le matériel. Alors, on va acheter le matériel, on va [...] cette publicité va prendre de la valeur. Beaucoup de personnes vont penser que le matériel a été donné par elle, vous comprenez ? Alors, si on décide vraiment d'acheter le matériel, on doit aussi décider de dénoncer qu'elle n'a pas donné ce matériel.

Une mère - Justement. C'est comme ça. [Des applaudissements]

Parents - Appuyé.

Mais, les deux fois où ils se sont retrouvés en grand groupe, les parents ont eu la parole coupée à des moments importants de la réunion : après les explications initiales de la directrice, quand ils se sentaient motivés à discuter les problèmes, l'assistante pédagogique a demandé qu'ils attendent d'être dans les salles pour commencer la discussion ; après la lecture des comptes-rendus de chaque salle, quand il aurait fallu des discussions et des votes pour dégager la

pensée de la majorité, la directrice a pris la parole et l'a passée à l'assistante pédagogique qui a conseillé aux parents de faire un vote de confiance à la Secrétaire de l'éducation et de ne pas prendre des décisions précipitées ; finalement, quand un père a essayé de mettre en discussion la proposition de dénoncer le Secrétariat de l'Education, l'assistante pédagogique et la directrice lui ont coupé la parole. Celle-ci a proposé d'attendre le matériel jusqu'à la fin mars et d'organiser une autre réunion pour une "conclusion concrète" sur le problème. La proposition de la directrice a eu valeur de décision car il n'y a plus eu de tour de parole pour les parents.

On voit nettement que les parents ont été trompés encore quant à la conclusion de la réunion : son résultat ne représente pas la pensée de l'ensemble des parents et n'est pas le fruit d'une discussion du groupe. Dans cette occasion privilégiée d'observer les relations entre les enseignantes de l'Ecole Communautaire et les parents, on a constaté non seulement le manque de dialogue de la part de l'école, mais, aussi, l'absence d'un vrai engagement de ces enseignantes aux côtés des parents. On remarque l'incohérence entre le discours et les attitudes de cette directrice : elle dit souhaiter que les parents soient plus spontanés et moins timides par rapport à l'école. Dans la pratique, elle les empêche de prendre des décisions et de s'épanouir comme groupe. Dans le fond, la directrice n'a pas voulu ce dialogue et les institutrices ne l'ont pas défendu face à elle.

La directrice et l'assistante pédagogique ont ôté aux parents l'occasion de démasquer certaines autorités politiques de l'éducation qui, pour assurer leur propre pouvoir, portaient préjudice aux enfants des couches populaires. Ces deux enseignantes sont, ainsi, complices des attitudes de ces autorités : elles jouent parfaitement leur rôle

de représentantes du pouvoir politique dans le milieu pauvre. Elles enlèvent, ainsi, à l'Ecole Communautaire toute possibilité d'assumer une fonction transformatrice des conditions sociales du milieu où elle est insérée.

Pour les institutrices, fatiguées de réunions où les parents ne font qu'écouter, cette réunion-là a été un fait extraordinaire dans les habitudes de cette école. L'une d'elles espère que cet événement inaugure une amorce de changement dans l'école vers l'intégration des parents.

IV - ECOLE POUR LE PEUPLE

Malgré l'expérience que ces enseignantes ont du travail avec les enfants des couches populaires, elles n'ont pas une pensée claire sur l'éducation de cette population. Trois d'entre elles ont hésité devant les questions "Qu'est-ce qu'une Ecole démocratique ?" et "Qu'est-ce qu'une Ecole pour le peuple ?" Elles ont même demandé du temps pour réfléchir à la réponse :

Extrait n° 59 - Entretien e, lignes 585 à 700

Inst. - *L'Ecole pour le peuple !? [Elle pense]*

Enq. - *Tu as déjà pensé à cela ? [Elle rit]*

Inst. - *Généralement, l'Ecole est pour le peuple. J'ai... oui, l'Ecole est pour le peuple, mais... oui. C'est pour répondre aux besoins. Oui [...] de la communauté, n'est-ce pas ? De la population.*

Enq. - *Il faut qu'elle soit une Ecole différente ?*

Inst. - *Différente! ?*

Enq. - *Hum.*

Inst. - *Non.*

Enq. - *Non, n'est-ce pas ?*

Inst. - *[Elle pense] Il ne faut pas qu'elle soit différente. Non.
Je ne trouve pas.*

Toutes les réponses ou les commentaires sur ces questions ont été classés sous le sous-thème 6 (Conception de l'éducation dans les couches populaires). Dans le Tableau XXV, on peut constater que les pourcentages concernant ce sous-thème sont, presque les mêmes pour les deux groupes d'enseignantes.

L'expression "Ecole démocratique" a été liée, par toutes, à l'idée de dialogue entre la direction, les institutrices, les parents et les élèves ; ou entre les élèves et les institutrices. Trois enseignantes ont ajouté l'idée de liberté de pensée. Mais aucune n'a introduit, directement, l'idée de participation du peuple dans leur éducation fondée sur la culture du peuple. Deux institutrices essayent d'avancer un peu l'idée d'une "Ecole démocratique" en la rapprochant de la pratique éducative : l'une s'en tient à la participation des élèves dans l'enseignement et l'autre donne la réunion des parents d'élèves analysée ci-dessus comme signe de ce que peut être une "Ecole démocratique". Sa façon de valoriser l'"Ecole démocratique" par rapport à l'"Ecole pour le peuple" montre son ouverture aux apports des parents :

Extrait n° 60 - Entretien g, lignes 628 à 638

Inst. - *Je ne sais pas si c'est ça... Ecole du peuple. Alors, c'est du peuple, tout le monde y va, mais seulement d'aller ; c'est comme ... du peuple, parfois. Mais il ne participe pas. Et ... démocratie non : c'est celle-là que ... l'interrelation. Je pense comme ça ... comme ... dans cette réunion-là : il y a eu la possibilité pour tout le monde de parler : institutrices, assistante pédagogique, toute la communauté en train de communiquer, de parler, de faire émerger des idées, des échanges d'idées. J'imagine que démocratie c'est cela, tu comprends ?*

Pour les institutrices, l'"Ecole pour le peuple" serait la réponse du gouvernement aux besoins des enfants des couches populaires en âge scolaire. Toutefois, une des institutrices tente de rentrer dans l'aspect qualitatif - quand pendant son discours sur les enfants de BOM JUA, elle reconnaît que, pour ces enfants, il faut que l'Ecole donne une réponse différente par rapport à celle donnée à la population des quartiers moins pauvres :

Extrait n° 61 - Entretien d, lignes 675 à 687

Inst. - *J'imagine que ce que les enfants de BOM JUA attendent c'est peut-être une école qui soit tout à fait différente même de celle des enfants des écoles publiques de Pituba (quartier des couches moyennes), tu comprends ? [...] Réellement, les enfants des couches moyennes vont à l'école pour être médecins, cette chose-là, mais les gens de la périphérie pensent, réellement, à arriver à savoir lire, écrire pour obtenir un petit emploi, car cela leur suffit.*

Deux faits observés dans le quotidien de l'Ecole Communautaire sont importants pour évaluer l'engagement de ces enseignantes à l'égard des couches populaires. Le premier, c'est le rapport de la directrice sur le séminaire organisé par le Secrétariat de l'Éducation pour des enseignantes des écoles de la périphérie. Selon elle, les participants y visaient la possibilité d'améliorer leur salaire et trouver de "nouvelles expériences". Elle ou le groupe n'ont fait aucune référence au besoin de discuter sur les problèmes spécifiques de l'éducation des couches populaires. Le deuxième fait observé a été une petite discussion à propos d'une liste de dates commémoratives collée au mur par la directrice. La liste incluait le 31 mars, date de la "Révolution Démocratique Brésilienne de 1964". La sous-directrice, un membre de l'Association et une institutrice n'étaient pas d'accord avec l'emploi de l'adjectif "démocratique" et avec la commémoration de cet événement. La directrice s'est justifiée en disant que la liste lui avait été donnée par un professeur d'Éducation Civique. Compte tenu des préjudices sociaux, y compris pour l'éducation, que cette révolution a causés au pays, on comprend pourquoi ces 3 autres personnes n'étaient pas d'accord avec la commémoration.

On voit que ce groupe d'enseignantes n'est pas homogène au sujet de leur représentation de l'éducation des couches populaires. Mais on reconnaît que quelques unes d'entre elles révèlent un certain niveau de "conscience critique" et peuvent aider les autres à analyser leur travail auprès des enfants de BOM JUA.

Le chapitre suivant clarifie, grâce à une analyse des stratégies didactiques, la méthode de travail des enseignantes de l'Ecole Communautaire avec ce milieu.

CHAPITRE 8

STRATEGIES EDUCATIVES DE L'ECOLE COMMUNAUTAIRE

L'objectif de ce chapitre est de montrer la proximité ou la distance entre les stratégies didactiques observées dans l'alphabétisation et le contexte linguistico-culturel des enfants de BOM JUA.

Selon le sens de l'expression stratégies didactiques - moyens explicites ou implicites pour atteindre les objectifs d'un programme - le contenu de ce chapitre porte sur les points suivants : planification des classes d'alphabétisation, manuels adoptés, matériel didactique élaboré par les institutrices, pratiques pédagogiques observées dans les classes d'alphabétisation et stratégies spécifiques de l'apprentissage de la langue maternelle.

I - PLANIFICATION DES CLASSES D'ALPHABETISATION

Dans les premières réunions de planification de l'année 1986, les enseignantes ont vivement discuté des problèmes de redoublement dans les classes d'alphabétisation en 1985, comme on le voit dans le chapitre précédent. Et pourtant, ces discussions n'ont pas fait émerger des critères nouveaux pour élaborer cette planification. Celle-ci s'est limitée, dans les réunions observées, à un choix des contenus

de la première unité didactique (127) et à la rédaction des objectifs correspondants. En somme, le travail de planification n'a concerné que la matière de l'enseignement pour les deux premiers mois, et n'est en aucun cas un projet global, adapté aux enfants du quartier.

Les institutrices concernées s'étaient déjà mises d'accord, avant les réunions, sur les contenus, d'après leur expérience des années antérieures. Ces contenus comportaient : des notions de volume, largeur et direction ; une discrimination visuelle et auditive, une coordination motrice fine ; l'étude des voyelles et de certaines syllabes. Les sources de référence suggérées par l'assistante pédagogique étaient limitées aux livres d'alphabétisation offerts en spécimens aux écoles par plusieurs éditeurs. Les sujets des activités devaient s'inspirer à peu près de la liste de dates commémoratives de l'année scolaire. Cette liste est déjà traditionnelle, et répandue dans tout le réseau des écoles primaires publiques et privées : Pâques, Fêtes des mères, Jour de l'arbre, Fête de Saint Jean, Jour des pères, Jour du folklore, Jour du soldat, Jour des animaux ; Jour de l'aviation, Jour du drapeau national, etc.

A aucun moment de la planification, le groupe n'a discuté de la nécessité de prendre en compte l'expérience des enfants et leur vocabulaire pour, au moins, adapter les sujets didactiques à leur milieu.

(127) D'habitude, le programme annuel est divisé en 4 unités didactiques (2 par semestre) définie chacune par des objectifs, un contenu et des stratégies spécifiques.

II - MANUELS ADOPTES

Pour l'année 1986, les institutrices d'alphabétisation n'avaient pas envie d'adopter des manuels. L'analyse ci-dessous porte sur un manuel adopté en 1984 et encore considéré par quelques unes comme l'un des meilleurs : *A cartilha mágica* (Le manuel d'alphabétisation magique). (128)

Chaque leçon de ce manuel commence par un mot appelé "générateur" puisqu'il doit engendrer d'autres mots. Ces mots "générateurs", au nombre de 20, offrent dans leur ensemble les syllabes de base de la langue portugaise. Les voici : *Ana* (Anne), *Beto* (prénom masculin), *cama* (lit), *fada* (fée), *galo* (coq), *chuva* (pluie), *sapo* (crapaud), *rato* (rat), *gelo* (glace), *bolha* (bulle), *cesta* (panier), *jarra* (pot à eau), *onça* (léopard), *zebra* (zèbre), *peixe* (poisson), *flauta* (flûte), *piranha* (un poisson propre à certaines rivières brésiliennes), *quatro* (quatre), *balde* (seau) et *hélice* (hélice).

Or, huit de ces mots n'apparaissent pas dans les propos enregistrés des enfants. Parmi eux, 5 sont de toute évidence, hors de leur expérience : "*jarra*" désigne un ustensile qui n'appartient pas à leur milieu ; ils ne sont jamais allés au zoo et, donc, ne connaissent ni le léopard ni le zèbre ; ils n'ont pas eu l'occasion de voir une *piranha* ; quant au mot *hélice*, les avions qu'ils voient dans le ciel n'en ont pas.

(128) GONCALVES (L.M.F.) *A cartilha mágica*. 173 ed. São Paulo, Ed. do Brasil, 1983.

Les 12 autres mots apparaissent dans les enregistrements. En ce qui concerne les signifiés de ces mots, peut-on dire qu'ils sont "générateurs" ? D'après des histoires d'inondations racontées par les parents, on peut garantir que le mot "*chuva*" (pluie) touche fortement la population de ce quartier (comme des autres quartiers populaires de SALVADOR). "*Chuva*" peut, donc, être utilisé dans l'alphabétisation de ces enfants. Il en est de même des mots "*rato*" (rat), "*galo*" (coq), et "*peixe*" (poisson). Les rats constituent des ennemis quotidiens des gens de BOM JUA. Un enfant m'a même montré un jour son gros orteil rongé par un rat pendant la nuit. Les coqs de combat sont de véritables animaux domestiques à BOM JUA et leurs combats, une forme de loisir public en fin de semaine. Le poisson entre dans la préparation de plats typiques baiannais et est apprécié par les gens du quartier en général. A partir de mes données, je ne vois pas d'éléments pour en dire autant des 8 autres mots.

Enfin, il y a des indices qui permettent de dire que ce manuel analysé n'a absolument pas été pensé pour les couches populaires, notamment celles de la ville de SALVADOR : les enfants et les adultes dessinés sont presque tous blonds, alors que les gens des couches populaires de SALVADOR sont surtout noirs ou métis ; certains dessins des objets de la maison sont caractéristiques d'un milieu favorisé ; de même certaines phrases, dont la suivante : "*A criada fez um bom creme*". (La bonne a fait un bon flan.). Plusieurs mères de BOM JUA travaillent comme employées de maison. Ce sont elles qui font des flans pour les enfants des couches favorisées.

III - MATERIEL DIDACTIQUE ELABORE PAR LES INSTITUTRICES D'ALPHABETISATION

Les institutrices d'alphabétisation de l'Ecole Communautaire adoptent de moins en moins de manuels pour leurs élèves. Elles préfèrent élaborer le matériel pour mieux accompagner le niveau des enfants, puisque, disent-elles, elles disposent des moyens pour le photocopier.

L'analyse ci-dessous porte sur le matériel didactique d'un enfant qui a été alphabétisé en 1985 dans cette école. Ce matériel est constitué de 100 feuilles de papier où l'enfant a effectué des activités diversifiées : exercices de motricité fine, copies, dictées, exercices de détermination de la grandeur et de la position des objets, écriture de chiffres, petits calculs, dessins libres ou à partir d'une proposition orale. On observe, tout d'abord, que l'enfant n'a pas, d'après ces propositions, l'occasion de s'exprimer dans son propre langage, de révéler son monde sauf à travers les dessins libres. Les mots, les phrases et la proposition de plusieurs dessins viennent des institutrices.

L'analyse de ce matériel peut se penser en trois parties : dessins proposés, dessins utilisés comme point de départ de petits problèmes à résoudre, et vocabulaire du matériel.

A - DESSINS PROPOSES

Excepté un cas (dessiner la famille), les propositions de dessins ou les coloriages ont pour motifs des jours de commémoration.

De l'ensemble des dessins, seule la fête de Saint Jean correspond au vécu des gens de BOM JUA. Mais il ne s'agit pas d'une attention à une réalité populaire, puisque cette fête appartient au contexte culturel de toutes les couches sociales baiannaises.

Quant aux coloriations, ils sont réduits à des stéréotypes au lieu de donner à l'enfant l'occasion de créer. Deux de ces coloriations se rapportent au folklore noir : le buste d'une vendeuse baiannaise et deux hommes en train de jouer à la "capoeira" (lutte et danse d'origine africaine). Or, par rapport à ce genre de folklore, les enfants des couches populaires de SALVADOR sont bien plus informés que ceux des couches favorisées. Plusieurs élèves de l'Ecole communautaire sont les enfants ou les proches de femmes qui survivent de la vente de plats typiques afro-baiannais dans un coin de rue de la ville ; elles sont vêtues des habits caractéristiques pendant leur activité de vendeuse. Quant à la "capoeira" elle est connue de tous et pratiquée par des habitants du quartier. Ainsi, ces enfants qui ont la connaissance intime et familière de ces réalités ne sont pas mis en situation d'exprimer eux-mêmes ce qu'ils voient, entendent et vivent.

Un autre coloriage représente un enfant déguisé en soldat marchant au pas cadencé, le fusil sur l'épaule, illustrant la phrase "Viva os soldados" (Vive les soldats). Comment les institutrices n'ont-elles pas pensé à donner aux enfants l'occasion de dire quelque chose sur les soldats qui circulent dans le quartier. Les 15 enfants de la recherche ont raconté, lors de l'entretien, quelques histoires d'agressions, de voleurs et de soldats à BOM JUA.

Enfin, certains coloriations, également de sujets commémoratifs, sont tout à fait hors de la réalité du quartier. Voyons un exemple : un lapin en train de manger des carottes doit suggérer la fête de

Pâques. Plusieurs problèmes se posent : les enfants de BOM JUA, en général, ne connaissent pas le lapin ; en outre cet animal est en train de manger un légume rare, ou inexistant dans leurs assiettes ; enfin, la semaine sainte est commémorée dans leurs familles, mais Pâques est, pour eux, vide de sens.

L'Ecole Communautaire applique cette liste de jours commémoratifs comme source de propositions de dessins et coloriages. Comme on l'a vu, elle empêche ainsi l'émergence de motifs significatifs pour le milieu et qui permettraient à ces enfants de représenter leur réalité.

B - DESSINS UTILISES COMME POINT DE DEPART DE PETITS PROBLEMES A RESOUDRE

Trente et un petits dessins différents ont été relevés. Ce serait une quantité importante s'ils étaient tous évocateurs pour les enfants de BOM JUA. Toutefois on peut faire les observations suivantes :

- * 11 représentent des choses intéressantes pour les enfants de tous les milieux : ballon, bonbon, dé, étoile, fleur, gâteau, maison, petit avion, petit canard, petit poisson, sapin de Noël.
- * 12 représentent des choses facilement identifiables par ces enfants : parties du corps, objets domestiques (boîte en fer, casserole, couteau, cafetière, oeuf, verre) et d'autres (crayon, échelle, église et feuille).
- * 1 dessin représente un fruit non identifiable : ce peut être une orange ou une pomme. Et la consigne (Compte, recouvre les chiffres et dessins) ne l'identifie pas.

* 7 représentent des choses étrangères au quotidien de ces enfants : bottes, carottes, un type de chapeau, grappe de raisin, lapin, pot à eau et tête de lapin.

Ces dessins, pour un tiers, parlent d'une autre réalité : ainsi, les bottes doivent être nécessaires aux enfants du Sud du BRESIL où les livrets d'alphabétisation sont généralement édités ; les enfants de BOM JUA circulent pieds nus ou portent des sandales japonaises ; les carottes, ils en voient rarement ; le chapeau dessiné et le pot à eau appartiennent à d'autres couches sociales ; les raisins sont chers à SALVADOR et introuvables dans ce quartier ; quant au lapin, sauf exception, ils ne le connaissent pas.

Parmi les deux autres tiers des dessins, le petit poisson et la boîte en fer sont les deux choses très présentes dans le quotidien de BOM JUA.

On ne peut pas découvrir, dans tout cet ensemble de petits dessins, un objectif qui consisterait à rapprocher les activités scolaires des enfants de la réalité qu'ils vivent dans leur milieu.

C - VOCABULAIRE DU MATERIEL

Les noms relevés dans ce matériel sont au nombre de 103. (129)

Je les ai distribués comme on le voit ci-dessous :

* 41 (39,8 %) spécifiques du contenu enseigné, comme *consonne*, *nombre*, *douzaine*, et du quotidien scolaire comme *école*, *élève*, *crayon*, etc.

* 15 (14,5 %) intéressants pour les enfants, quelle que soit leur couche sociale : *boneca* (poupée), *cachorro* (chien), *carro* (voiture), *bolo* (gâteau), *mamãe* (maman) et d'autres.

* 12 (11,7 %) représentatifs pour les gens de BOM JUA (selon la connaissance obtenue du quartier à travers la recherche) : 7 qui se rapportent à la fête de Saint Jean et 5 autres appartenant au vocabulaire de base usuel : *lata* (boîte en fer), *pão* (pain), *rato* (rat), *feira* (fête) et *capoeira*.

Les boîtes en fer sont les récipients les plus communs chez eux : après être vidées de leurs produits originaux, elles ont plusieurs utilités : garder les farines ou les grains, servir de marmite pour porter des "casse-croûte" au travail, servir de seau et, finalement, de pot pour les plantes ornementales. Le pain est un des aliments les plus consommés par les familles de BOM JUA. Quant au mot *rato* on en a parlé plus haut.

* 27 (26 %) dont les référents sont connus de ces enfants mais on n'a pas d'éléments pour les considérer comme représentatifs pour eux : objets de la maison, noms d'aliments et d'autres.

Parmi ces 27 mots, il y en a un dont le signifiant *escada* correspond à deux signifiés : escalier et échelle. Le premier est très représentatif dans la réalité de BOM JUA.⁽¹³⁰⁾ Mais le petit dessin qui illustre le mot *escada* ne reproduit pas ce signifié. Il ressemble

(130) Cf. Chapitre 2, Reproduction du réel, p. 104.

davantage à une échelle.

* 8 (7,8 %) probablement étrangers ou rares pour les enfants de BOM JUA : 1 signifiant, *bala* et les signifiés de 7 autres : *arara amarela* (perroquet jaune de grande taille), *bota* (bottes), *cenoura* (carottes), *coelho* (lapin), *indio* (indien), *mata* (forêt), *mico* (petit singe) *pinheiro* (sapin).

En effet, le signifiant *bala* n'apparaît pas dans les enregistrements avec le sens employé par les institutrices, de bonbon (sauf un cas isolé), mais souvent avec celui de balle (des armes à feu).

Finalement, on peut signaler deux problèmes dans ce répertoire utilisé par les institutrices : d'une part, l'existence de mots dont les enfants méconnaissent le référent ; et, d'autre part, la faible utilisation des mots représentatifs de la réalité du quartier.

IV - PRATIQUES DIDACTIQUES OBSERVEES DANS DES CLASSES D'ALPHABETISATION

Mes observations ont porté sur 4 classes de 30 enfants chacune, au total durant 14 heures. Les quatre institutrices, pendant ce temps, ont adopté les pratiques suivantes : chansons, copies de lettres ou de mots au tableau, correction des devoirs aux pupitres accompagnée de questions pour que les élèves raisonnent sur les erreurs qu'ils ont faites, dessins, dialogues enseignant/élèves à propos de ce qui est au tableau ou d'un autre sujet, écriture du prénom et de la date réalisée devant chaque enfant concerné, exercices de latéralisation, histoire racontée puis reproduite par les enfants, lecture collective de ce qui est écrit au tableau.

Dans cet ensemble, deux fois seulement, les pratiques pédagogiques ont donné aux enfants la possibilité de faire entrer leur milieu dans l'Ecole : quand ils ont parlé de leurs vacances et quand ils ont dessiné sur ce sujet. Mais, dans la plupart des cas, le dialogue enseignant/élève n'était pas à proprement parler un échange, puisque la parole des enfants était limitée à des réponses aux questions posées. Et même plusieurs fois un enfant ou l'autre a voulu ajouter un commentaire spontané sur le sujet dont l'institutrice parlait, mais elle n'en a pas tenu compte, occupée qu'elle était à suivre la stratégie qu'elle voulait rigoureuse.

Quant aux chansons apprises aux enfants, elles ne font pas appel à leur culture et à leur répertoire linguistique. Par contre, parfois les sujets sont puisés à d'autres sources étrangères aux enfants. Ainsi, sur 8 chansons, 2 parlaient de trains et 2, de lapins. A propos d'une de ces chansons parlant d'un train, une institutrice en a fait le dessin au tableau : un vieux train dont la fumée sortait de la locomotive. Quand elle a demandé aux élèves ce qu'elle avait dessiné, eux, comme ils ne reconnaissaient pas l'objet, ont risqué toutes sortes de réponses : des lettres, un livre, un ballon, un tableau, etc. Seul un garçon a donné la réponse attendue. Il n'y a même pas besoin d'une recherche pour savoir que ce moyen de transport n'appartient pas au monde de ces enfants. Les bus, oui, ils circulent dans la rue centrale de leur quartier qu'ils longent et traversent pour venir à l'Ecole. Et d'ailleurs les locomotives à "fumée" n'existent plus dans l'Etat de la Bahia.

V - STRATEGIES SPECIFIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE MATERNELLE

Le langage des enfants des couches populaires n'est pas valorisé par ces enseignantes. En assumant la responsabilité d'enseigner la langue standard, elles exigent que ces enfants l'utilisent dès le début de leur alphabétisation.

Dans les activités de classe, j'ai observé une stratégie très nuisible à l'expression verbale de l'enfant : des commentaires critiques sur certaines prononciations populaires considérées fausses, dès qu'un enfant en était l'auteur, et propres à l'humilier. Voici un exemple :

Extrait n° 62 - Observation de classes d'alphabétisation, lignes
222 à 223

Institutrice - *Comment on dit le mot "trouxe" (apporta) ? C'est /'trusi/ ou /'trosi/ ? Il y en a qui parlent comme des enfants qui sont bêtes.*

Cette observation est complétée par les propos des institutrices pendant leurs entretiens. Dans leurs réponses à la question "Le langage des enfants de BOM JUA constitue-t-il un problème pour les alphabétiser ?", elles expriment leur préoccupation au sujet du langage que ces enfants apportent à leur entrée à l'École : manque de vocabulaire et prononciations "fausses". Voici ce qu'elles disent :

Extrait n° 63 - Entretien g, lignes 9 à 15

Institutrice - *Tu vois, cela crée des problèmes car l'institutrice doit faire plus d'exercices, tu comprends ? Car il y a un petit groupe qui a déjà le langage plus développé. Alors, ce groupe-là qui apporte plus de difficulté va créer des difficultés. Mais... il faut faire des exercices. On dépense plus de temps pour rentrer dans l'alphabétisation, on dépense plus de temps. Il faut faire beaucoup d'exercices.*

Extrait n° 64 - Entretien d, lignes 231 à 252

Institutrice - *Tu vois, ma petite, quelle chose amusante arrive : cette syllabe-là qu'on enseigne lha, lhe. Ce n'est pas drôle ! Ils écrivent correctement mais l'habitude, tu comprends ? Ils disent /VEɣɑ/. On écrit le mot velha (vieille). Ils écrivent velha, ils séparent les syllabes ve-lha, ils travaillent avec la syllabe lha tout le temps mais, au moment de parler, il dit /VEɣɑ/ parce qu'il est habitué dans le milieu : le père parle comme ça, la mère parle comme ça, lui, aussi, il a déjà appris comme ça. Cela est difficile à changer.*

Extrait n° 65 - Entretien f, lignes 300 à 307

Enq. - *La façon de parler des enfants de BOM JUA constitue un problème pour les alphabétiser ?*

Institutrice - *Un peu et, en même temps non, parce que je corrige tout de suite. Je leur fais répéter le mot correct, le langage correct plusieurs fois. Et je continue ainsi à enfoncer le clou en répétant les mots. Avec le temps, ils les oublient.*

L'analyse des données recueillies est suffisante pour faire le constat de la distance existant entre les pratiques didactiques de l'Ecole Communautaire et le contexte linguistico-culturel de ses élèves. Il n'y a pas de la part des institutrices d'alphabétisation un mouvement de recherche vers les signifiants et surtout les signifiés importants dans la culture du milieu populaire et dans le quotidien des gens du quartier ; il n'y a pas de stratégies spécifiques pensées pour que les enfants, eux-mêmes, apportent cette contribution à travers leur parole dans les activités des classes.

On observe même chez ces institutrices, un mouvement de rejet à l'égard du parler du milieu populaire, à travers toutes les formes de correction de la pratique linguistique de leurs élèves. A aucun moment n'entre, dans cette didactique, des pratiques qui les aident, tout d'abord, à prendre conscience de leur parler comme une façon de trouver leur identité, avant d'apprendre la langue standard comme le capital linguistique nécessaire.

QUATRIEME PARTIE

ECOLE COMMUNAUTAIRE, UNE ECOLE TRANSFORMATRICE

A PARTIR

DU CONTEXTE LINGUISTICO-CULTUREL DES ENFANTS

ET

DES ASPIRATIONS DE LA COMMUNAUTE

C H A P I T R E 9

VERS UNE ALPHABETISATION CENTREE SUR LE CONTEXTE LINGUISTICO-CULTUREL DES ENFANTS ET SUR LEUR NIVEAU DE CONCEPTUALISATION DU SYSTEME D'ECRITURE

I - ALPHABETISATION DES ENFANTS DES COUCHES POPULAIRES

Dans une communauté comme BOM JUA, le besoin de l'écrit ne se manifeste pas en des actes de lecture et d'écriture ; il apparaît comme une perspective de l'avenir. Ainsi, l'Ecole doit travailler d'abord à partir du langage oral des enfants, condition indispensable pour découvrir leur quotidien et leur culture dont ce langage est l'expression. La population qui va à l'Ecole devrait y trouver la chance de s'identifier à travers son langage parlé et d'acquérir l'écrit comme une nouvelle manière de réfléchir et d'exprimer sa réalité et sa culture.

Ainsi, s'alphabétiser doit être apprendre à lire le monde à travers la parole. ⁽¹³¹⁾ Mais pour que cet apprentissage ait ce sens et, même, pour qu'il se fasse d'une façon naturelle, il faut que les

(131) Cf. FREIRE (P.) *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1985.

enfants reconnaissent leur monde dans la parole écrite.

Selon un principe psychogénétique de base, dans le processus d'apprentissage, on acquiert de nouvelles connaissances à partir de réalités déjà connues. Ainsi, dans l'apprentissage de la lecture, l'enfant établit un lien entre les signifiants/signifiés qui appartiennent à son répertoire linguistique oral et les mots écrits qui les représentent. Par conséquent, l'utilisation dans l'alphabétisation des mots que l'enfant méconnaît ou dont il use rarement, semble rendre difficile l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. A côté de l'aspect psychogénétique signalé, il faut ajouter l'affectivité. L'enfant apprend plus facilement à partir des noms de personnes ou de choses avec lesquelles il a une relation affective.

Toutefois, une question pourrait être posée : les enfants des couches populaires ont-ils le répertoire linguistique nécessaire pour être alphabétisés ? En fait, les enfants, aussi marginaux, soient-ils, possèdent, au moment de leur entrée à l'Ecole, un répertoire linguistique absolument efficace et suffisant pour exprimer leur "univers d'expériences".⁽¹³²⁾ Il ne s'agit nullement d'une carence qui rend difficile l'alphabétisation. Le problème pédagogique réside donc dans la façon de concevoir les différences linguistiques propres à ces élèves. Ces différences sont, tout d'abord, constatées entre la variété linguistique des enseignants et celle des enfants des couches

(132) ABAURRE (M.B.). "Regionalismo linguístico e a contradição da alfabetização no intervalo". *Anais do Seminário multidisciplinar de alfabetização* (São Paulo), août 1983, pp. 13 - 18.

populaires. Il incombe à ceux qui alphabétisent, d'une part, de reconnaître qu'il s'agit de différences et non d'une carence, et, d'autre part, de connaître les caractéristiques du système linguistique utilisé par leurs élèves. Ainsi, ces enseignants peuvent-ils choisir les mots et les structures linguistiques adéquats, pour le matériel de l'alphabétisation. Dans la pratique d'alphabétisation, il faut aussi tenir compte de la distance entre les spécificités respectives de l'écrit et de l'oral. Ceci accuse la différence entre la variété linguistique de l'enseignant, qui a à sa disposition l'oral et l'écrit, et celle des enfants limitée à l'oral.

En somme, il incombe à ceux qui alphabétisent de trouver l'"intervalle" où doit se passer cet apprentissage en faisant intervenir ces deux réalités différentes : la leur et celle des enfants des couches populaires.

Néanmoins, c'est avec l'enfant lui-même que les enseignants vont apprendre son langage. Et dans ce cas, l'"éducation dialogique"⁽¹³³⁾ est établie : d'une part, l'enseignant apprend lui-même avec l'information de l'enfant ; d'autre part, l'enfant apprend dans l'exercice de la parole, parce qu'il "re-vit" sa réalité à travers sa façon de l'exprimer.

(133) Cf. FREIRE (P.) *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspéro, 1977, pp. 62-66.

II - BASES LINGUISTICO-CULTURELLES POUR L'ALPHABETISATION DES ENFANTS
DE BOM JUA

Dans le chapitre 3, on a vu quelques caractéristiques du langage des enfants de BOM JUA en prenant en compte les aspects sémantiques, morpho-syntaxiques et phonologiques. Dans le Chapitre 2, on a pris connaissance du type de socialisation que ces enfants ont eu avant l'entrée à l'Ecole. A partir de ces données, il est possible de discuter des bases linguistico-culturelles pour l'alphabétisation des enfants de BOM JUA sous trois aspects : utilisation de leur "univers vocabulaire", option pour le bidialectalisme fonctionnel, et élargissement linguistique et culturel.

A - UTILISATION DE L'"UNIVERS-VOCABULAIRE" DES ENFANTS

Dans l'"univers-vocabulaire" enregistré, 26 mots clés ont été choisis en fonction de l'intérêt du point de vue de l'apprentissage du système syllabique, des difficultés phonétiques croissantes et de la richesse sémantique. (134)

Du point de vue de l'apprentissage syllabique, cet ensemble de mots couvre les syllabes de base de la langue portugaise. On peut envisager une démarche didactique qui l'utilise dans un ordre de

(134) Cf. Fondements théoriques, p. 54.

difficultés phonétiques croissantes. Quant à l'aspect sémantique, le choix a été guidé par le rapport existant entre l'enfant et le langage : ainsi, ces mots sont liés aux relations familiales, jeux, maison, nourriture, réalité du quartier (y compris les fêtes) et nature.

Vingt des 26 mots clés se trouvent dans les enregistrements des enfants : *acaçá* (une sorte de mets afro-baiannais), *bola* (ballon), *boneca* (poupée), *briga* (dispute), *café* (café), *caruru* (plat baiannais), *chuva* (pluie), *creche* (crèche), *escada* (escalier), *foqueira* (feu de joie), *gude* (bille en verre), *laje* (dalle), *lata* (boîte en fer), *mainha* (maman), *painho* (papa), *pão* (pain), *peixe* (poisson), *quiabo* (doigt de fée - une sorte de légume), *rato* (rat), et *sopa* (soupe). Six des mots clés se trouvent dans les enregistrements des parents mais sont, de toute évidence, du vocabulaire de leurs enfants : *Ari* (surnom affectif de Ariosvaldo), *cozido* (pot-au-feu brésilien), *dança* (danse) *milho* (épi de maïs) et *rua* (rue).

Dans le Tableau XXIX, les 26 mots clés sont regroupés selon les structures syllabiques et leur lien avec la réalité des enfants de BOM JUA. Les structures syllabiques sont présentées dans un ordre qui correspond à leur fréquence dans la langue portugaise (la syllabe consonne + voyelle précède celle d'une voyelle toute seule) et à leur complexité. Dans la description de ces structures, on donne la priorité à l'orthographe plutôt qu'à la phonologie : les dénominations "consonne" et "digramme" correspondent à des phonèmes.

Le lien avec certains de ces mots clés a été déjà commenté : *escada* (dans les Chapitres 2 et 3), *caruru*, *canal*, *laje* et *rua* (dans le Chapitre 3) *chuva*, *milho* et *foqueira*, *pão*, *peixe* et *rato*, également, (dans le chapitre 8). Quant aux autres mots, on peut justifier leur choix. *Café* appartient aux habitudes alimentaires de toutes les couches

TABLEAU XXIX -

UNE PROPOSITION DE MOTS CLES DISTRIBUES PAR STRUCTURES SYLLABIQUES

STRUCTURES SYLLABIQUES	LIEN AVEC LA REALITE DES ENFANTS						
	Relations familiales	Maison	Jouets	Nourriture	Quartier	Fêtes	Nature
Consonne + voyelle	A-ri ma-i-nha pa-i-nho	la-ta	bo-la bo-ne-ca gu-de	a-ca-ça ca-fê co-zi-do qui-a-bo so-pa	bri-ga ca-nal chu-va es-ca-da la-je ra-to ru-a	ca-ru-ru dan-ça fo-guei-ra mi-lho	pei-xe
Une voyelle toute seule	A-ri na-i-nha pa-i-nho			a-ca-ça qui-a-bo	ru-a		
Diagramme + voyelle	ma-i-nha pa-i-nho			qui-a-bo	chu-va cre-che		
Consonne + diphtongue				pão			pei-xe
Diagramme + diphtongue						fo-guei-ra	
Consonne + voyelle + consonne					ca-nal	dan-ça	
Groupe de consonne + voyelle					bri-ga cre-che		
Voyelle + consonne					es-ca-da		

sociales brésiliennes. Les pauvres en consomment de moins en moins, à cause du prix, mais ils l'apprécient. Le *quiabo* est un légume spécial parce qu'il entre dans la préparation du "caruru". Le mot (soupe) est lié à la vie familiale comme à celle de l'école. La soupe est un des goûters donnés aux élèves pour suppléer à leurs carences nutritionnelles.

Il est vrai que le choix des mots clés est limité par le degré de difficulté de leur structure phonétique : il y en a quelques uns de grande valeur sémantique pour les enfants, comme ceux qui concernent leurs jeux et la nature, qui n'ont pas été retenus : ils présentent 4 syllabes ou des syllabes complexes dont quelques exemples ont été donnés. Mais beaucoup de ces mots laissés à l'écart vont, probablement, être engendrés par les enfants pendant les classes d'alphabétisation. Au fur et à mesure qu'ils augmentent leur répertoire de syllabes, les mots qui les intéressent vont émerger. En outre, en connaissant "l'univers vocabulaire" des élèves, l'enseignant saura utiliser cette source dans une deuxième étape de l'alphabétisation, quand ils auront maîtrisé toutes les syllabes de base de la langue.

Cet ensemble de mots clés destiné à l'alphabétisation n'est qu'une suggestion établie à partir de la recherche sur le terrain. D'autres ensembles peuvent être utilisés en tenant compte des aspects envisagés ci-dessus, ou d'autres encore, concernant l'expérience des enfants. D'ailleurs, plusieurs mots clés peuvent être découverts dans le contact fréquent avec certains groupes d'enfants et à partir des événements de leur quotidien.

La technique de Paulo FREIRE conçue pour des adultes, doit

être adaptée. Au lieu de la discussion sur les mots clés,⁽¹³⁵⁾ d'autres stratégies didactiques peuvent être appliquées. Ainsi, avant la présentation de chacun de ces mots, seront données aux enfants des occasions d'exprimer leurs sentiments et leurs expériences sur les référents concernés, à travers des paroles et des gestes. Plusieurs activités, alors, peuvent être réalisées : dessins, collages, jeux improvisés, chansons, récits, dramatisations, organisation de fêtes et d'autres. En outre, la préparation de quelques-unes de ces activités permet aux institutrices de susciter des échanges entre les enfants et leurs parents. Et d'autres objectifs éducatifs peuvent être atteints : stimuler la communication enfants/parents ; développer le langage des enfants à travers des occasions d'interaction communicative ; rapprocher les parents de l'école en partageant avec eux l'éducation des enfants ; enfin, obtenir des renseignements sur le quartier - son quotidien, son histoire et sa culture.

B - OPTION POUR LE BIDIALECTALISME FONCTIONNEL

Le concept de bidialectalisme fonctionnel a été déjà explicité dans les Fondements théoriques.⁽¹³⁶⁾ Le fait qu'il ait été adopté par une "Ecole formatrice" présuppose un engagement ; l'Ecole doit amener les enfants à la conscience des relations de forces symboliques y compris linguistiques existant dans la société de classes

(135) Cf. Fondements théoriques, p. 54.

(136) Cf. Fondements théoriques, p. 50.

où ils vivent. ⁽¹³⁷⁾ C'est-à-dire que les enfants doivent apprendre à valoriser leur parler populaire et à démystifier la supériorité de la langue des couches favorisées en même temps qu'ils l'acquièrent.

Dans la période d'alphabétisation, valoriser le parler populaire engendre deux stratégies : la première, consiste non seulement à éviter le rejet des habitudes linguistiques des enfants, comme des prononciations stigmatisées, mais à stimuler leur expression orale dans la façon de parler propre à leur milieu ; la deuxième, consiste à accepter les mots et les phrases proposés par les enfants et à les écrire tels quels, même s'ils sont à l'écart des patterns linguistiques préconisés par l'Ecole. Exemple : Il est tout à fait possible que les enfants proposent les mots *zóio* ou *zói* (yeux) - olhos dans la langue standard - quand ils vont travailler avec les syllabes *sa, se, si, so* et *zu*. A ce moment, l'institutrice doit simplement les écrire comme elle le fait avec les mots qui entrent dans le cadre de la langue standard. ⁽¹³⁸⁾

Ces stratégies doivent permettre aux enfants de ne pas oublier le parler de leur milieu. Pour eux, identifiés avec leur propre langage, l'apprentissage de la langue standard devra signifier un élargissement. Le but final de ces stratégies, dès le début de l'alphabétisation, sera, à plus long terme, que les gens des couches populaires, apprenant la langue des couches favorisées, n'adoptent pas des comportements discriminatoires à l'égard de leurs propres habitudes linguistiques.

Mais l'option pour le bidialectalisme et les stratégies qui

(137) SOARES (M.). *Linguagem e escola*. São Paulo, Editora Atica, 1986, pp. 76-79.

(138) Cf. *Fondements théoriques*, p. 47.

en découlent suppose de la part des enseignants la conscience de son importance pour l'éducation de ces enfants. La proposition d'écrire les mots et les phrases des enfants tels qu'ils les disent au premier abord, peut déclencher un blocage psychologique chez les institutrices, même chez les plus actualisées. C'est une réaction suscitée aussi bien par toute leur formation que par leur pratique passée. Mais, en fait, cette proposition a des fondements précis. Le premier est la reconnaissance du parler du milieu des enfants ; si on admet son existence, on peut aussi admettre sa reproduction par écrit. Les enfants pourront écrire *zoio* ou *zoi* (yeux), par exemple, et, à l'occasion, apprendront la forme *olho* de la langue standard et son écriture. Le deuxième fondement concerne la progression qui doit être observée dans l'apprentissage de la langue standard. Tout au long des années qui vont suivre l'alphabétisation (au moins 8 ans de scolarité obligatoire), l'enfant apprendra progressivement à bien distinguer le parler de son milieu et la langue standard et à s'exprimer dans les deux. Le fait qu'il soit à l'Ecole et qu'il ait appris à écrire va le rendre sensible à la pression venue de toutes parts pour qu'il utilise le portugais standard.

Au-delà des fondements exposés, on peut ajouter l'observation sur la pratique généralement adoptée pour alphabétiser les enfants des couches populaires : leurs écritures admises sont limitées à la langue standard et aucun des mots ou phrases caractéristiques du parler de leur milieu et produits par ces enfants n'est pris en compte. Généralement, ils ne sont pas acceptés même dans leur expression orale. Les problèmes que cette pratique engendre sont déjà commentés au début de la thèse : la difficulté d'expression et le malaise à l'Ecole ;

le blocage dans l'alphabétisation, cause de redoublement et d'abandon scolaire.

Finalement, si on considère les 50 % des enfants qui ne restent à l'Ecole que quelques mois, on ne peut penser que, pendant ce temps limité, ils vont apprendre quoi que ce soit de la langue standard. Il vaut mieux, donc, les alphabétiser dans leur parler puisque, sans le blocage créé par le rejet de leur langage, ils pourront avancer un peu plus dans leur processus d'alphabétisation.

C - ELARGISSEMENT LINGUISTIQUE ET CULTUREL

Dans la discussion de ce sujet, deux questions se posent. Quand doit-on commencer à enseigner la langue standard ? Comment procéder dans cet enseignement ?

Tout d'abord, il faut rappeler que le parler des couches populaires et la langue standard appartiennent tous deux au système plus vaste qui constitue la langue portugaise : leur vocabulaire, leurs structures morpho-syntaxiques, leurs cadres phonétique et phonologique de l'un et l'autre se superposent en grande partie. Au point de vue strictement linguistique, l'acquisition de la langue standard représente une maîtrise élargie du portugais. En outre, cette acquisition accompagne l'entrée dans le cadre référentiel correspondant. D'après les idées suivies jusqu'ici, l'identification par l'enfant de sa propre réalité doit précéder la connaissance de la réalité des autres ; de même que l'identification de son parler doit précéder l'étude de la langue standard. De cette façon, au fur et à mesure que l'enfant entre dans la connaissance des réalités extérieures à la sienne, l'apprentis-

sage du portugais standard se mettra en place. Pour rendre possible ce processus, des stratégies didactiques sont nécessaires afin que l'enfant découvre sa propre identité, se reconnaisse ensuite parmi d'autres et, postérieurement, puisse identifier la réalité d'autres milieux. Ces stratégies passent par des exercices et des jeux - adaptés à l'enfant et à son milieu - qui font travailler sur des notions complémentaires de particulier/général, contenant/contenu, intérieur/extérieur, visible/invisible, présent/passé.

A un moment donné, les enfants de BOM JUA vont étudier leur quartier, prendre conscience de la distribution des espaces physiques, des activités qui y sont réalisées, des loisirs des adultes, des endroits où les enfants jouent, etc. L'étude des quartiers voisins aura lieu ensuite quand ils pourront découvrir les caractéristiques qui sont particulières à BOM JUA et celles qui sont communes à ces autres quartiers. Plus tard, ils pourront connaître le plan de SALVADOR, voir la localisation de leur quartier dans ce plan, d'autres quartiers semblables ainsi que le centre de la ville et les quartiers des couches favorisées.

Dans ce cadre, on peut voir un exemple d'élargissement linguistique, tenant compte des réalités respectives. Dans le quartier de BOM JUA, le mot *avenida* se rapporte, selon mes observations, ⁽¹³⁸⁾ à un ensemble de petites maisons toutes d'un seul côté de la rue. Sur l'ensemble de la ville de SALVADOR, le mot *avenida* a également deux autres sens : celui de rue principale avec des maisons face à face ;

(138) Cf. Chapitre 3, Les enfants dans l'espace physique de BOM JUA, d'après quelques signifiants/signifiés, p. 112.

et celui de grand axe routier, à plusieurs voies, dans les vallons (*avenida de vale*) . L'acquisition des deux signifiés du mot étrangers au milieu de BOM JUA se fera ainsi avec la connaissance des référents respectifs et, de cette façon, l'apprentissage de la langue standard correspond à un élargissement de la connaissance de la réalité.

Cet élargissement ne se limite évidemment pas au vocabulaire. La communication avec d'autres milieux, après la maîtrise du leur, va susciter chez les enfants un besoin de se faire comprendre par des personnes étrangères. A partir de cette motivation, l'Ecole peut leur enseigner à utiliser le "code élaboré" qui permet la communication entre personnes de contextes différents puisque les signifiés sont linguistiquement explicites, "universalistes", selon BERNSTEIN.

III - NIVEAU DE CONCEPTUALISATION DU SYSTEME D'ECRITURE CHEZ LES ENFANTS, POINT DE DEPART DE LEUR ALPHABETISATION

Si l'apprentissage de l'écrit constitue un moyen pour que l'enfant s'identifie avec son milieu, il est aussi un moyen de développement mental. En apprenant le système d'écriture, l'enfant apprend en même temps à analyser la langue.⁽¹⁴⁰⁾ Ceci lui apporte la possibilité d'élaborer de nouveaux concepts. Le rôle des institutrices sera

(140) FERREIRO (E.) et TEBEROSKY (A.). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 7ème éd. Mexico, Siglo Veintiuno, 1986, pp. 21 - 37.

de l'aider à avancer par paliers dans ce processus en préparant du matériel adapté au stade où il se trouve.

On peut s'arrêter maintenant, sur deux facteurs importants pour réussir l'alphabétisation de ces enfants.

A - ROLE DE LA MATERNELLE POUR LES ENFANTS DU MILIEU POPULAIRE

D'après l'analyse des comportements des enfants dans le Chapitre 4, on a avancé l'idée que la maternelle aide les enfants à évoluer dans leur conceptualisation du système d'écriture. Ainsi, on a constaté que malgré un court passage à la maternelle - une année seulement - les activités réalisées ont suppléé chez eux, en partie, le manque de certaines conditions nécessaires à l'alphabétisation. Ces conditions sont acquises à travers des stimulations sensorielles, la pratique de l'interaction et de la communication, et le vécu des actes d'écriture et de lecture. Le problème qui se pose alors est de savoir comment, sans les détourner de la culture de leur milieu, placer ces enfants dans des conditions d'apprentissage de la lecture. Par exemple, quels sont les objets manipulés par les enfants de BOM JUA ? Quels sont les jeux pratiqués dans le quartier qui peuvent être utilisés comme un moyen de stimulation sensorielle ? Comment créer, dans l'Ecole, des occasions d'interaction et de communication qui reflètent le vécu des gens du milieu ? Il est nécessaire de trouver des stratégies didactiques et d'utiliser du matériel, qui répondent à ces questions.

B - PRISE DE CONNAISSANCE DES HYPOTHESES QUE LES ENFANTS SE FONT
SUR L'ECRITURE ET LA LECTURE

Les 15 enfants de la recherche offrent un bon exemple de niveaux différents par rapport à la conceptualisation du système d'écriture. En fait, ils étaient tous en train d'apprendre à lire, avant d'entrer à l'Ecole, mais à des stades différents. Les institutrices des quartiers populaires de SALVADOR reçoivent couramment des groupes hétérogènes comme celui-ci. Elles pratiquent, d'ordinaire, beaucoup d'activités pour l'entraînement à la coordination motrice fine et aux perceptions visuelle et auditive. La connaissance des niveaux de conceptualisation de l'écriture et de la lecture chez les enfants apporte aux enseignants un autre instrument très efficace. Ils pourront, à partir de là, aider l'enfant dans son propre processus d'apprentissage.

Mais, pour connaître les hypothèses que les enfants entrant à l'école se font du système d'écriture, il faut leur proposer des activités qui fassent émerger ces hypothèses. Une des premières est d'écrire leur prénom. Car, en fait, l'habitude d'entraîner les enfants à écrire leurs prénoms est courante dans les familles, constatation faite par Emilia FERREIRO ⁽¹⁴¹⁾ et vérifiée dans mon travail. D'autres

(141) Cf. FERREIRO (E.), TEBEROSKY (A.) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo veintiuno, pp. 269-283.

idées d'activités peuvent surgir d'écritures trouvées sur des objets de la vie quotidienne ou des écrits publics et commerciaux du quartier. En effet, d'après l'expérience de ma recherche, l'enfant révèle plus sûrement ses hypothèses à partir de ces écrits qu'à partir de tout écrit en relation avec l'Ecole (livres et cahiers, par exemple).

Dans les activités proposées, l'analyse des productions écrites des enfants et de leurs essais de lecture vont apporter aux institutrices des renseignements essentiels. Ainsi, pourra être élaboré le matériel d'alphabétisation correspondant aux niveaux de conceptualisation du système d'écriture chez les enfants concernés. Comme les groupes sont souvent hétérogènes, l'élaboration d'activités diversifiées se révèle impérative.

Toutes ces propositions procèdent d'une façon d'envisager l'éducation des couches populaires. En fait, prendre en compte ces propositions suppose, de la part des institutrices d'alphabétisation, qu'elles en reconnaissent la raison d'être. Il resterait à ces enseignantes - animées par un désir profond de faire réussir leurs élèves - à confronter ces propositions pédagogiques avec leur propre expérience dans le milieu populaire.

CHAPITRE 10

VERS UNE PARTICIPATION EFFECTIVE DES PARENTS

ET

DE L'ASSOCIATION DU QUARTIER

DANS LA LIGNE DES EXPERIENCES DES ECOLES ALTERNATIVES

Avec la fin de la didacture, s'est instauré au BRESIL un climat favorable à la naissance des vraies écoles de quartier pour les enfants des couches populaires. Ces écoles, pour la plupart, proviennent des initiatives des communautés populaires ou de plusieurs sortes d'associations et quelques-unes des initiatives semi-publiques. Le journal *La lettre de l'éducation*, n° 84 du 19 décembre 1987, parle de deux expériences d'écoles pour les enfants de la rue : l'une à Rio Grande do Sul (Etat de l'extrême sud du BRESIL) et l'autre à São Paulo. La démarche de ces écoles, selon Anne Kunvari, auteur de l'article, est de "refuser la marginalisation dans les institutions et de partir de la réalité de l'enfant (la rue) pour lui apprendre à en sortir". Une des fondatrices de l'école à Porto Alegre (Rio Grande do Sul) commente la réussite obtenue dans l'alphabétisation dans 11 classes (97 %). Pour elle, cette réussite est due aux deux pratiques adoptées : préparer ces enfants à comprendre l'importance de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, et utiliser le langage du milieu.

Le gouvernement a bien le projet de rendre les écoles des quartiers populaires, ouvertes à la communauté. J'en ai pris connaissance à travers les réunions de l'Ecole Communautaire et des contacts

avec des professeurs de l'UFBA. Mais ce projet n'a rien de commun avec les "écoles populaires" ou les "écoles communautaires", selon la dénomination donnée par les gens de SALVADOR. Il prévoit une participation de la communauté mais c'est l'école qui planifie la façon d'utiliser les locaux. Le plus souvent, la participation de la communauté se traduit par l'aide des parents dans les nettoyages, la préparation du goûter scolaire et certains bricolages et, parfois, l'assistance à des cours pour les gens de la communauté concernée.

I - EXPERIENCES D'ECOLES ALTERNATIVES A SALVADOR

La désignation "d'écoles alternatives" est appliquée à des écoles qui n'appartiennent pas à un réseau institutionnalisé, soit public, soit privé. Ce sont des expériences d'éducation pour les couches populaires, appelées "populaires", "communautaires" ou encore autrement. Les "écoles" alternatives de SALVADOR, en général, ont des points communs : elles sont créées par les gens de la communauté ; l'espace physique utilisé par l'école répond aussi à d'autres besoins de la communauté comme les réunions de l'association du quartier, la distribution d'aliments, les fêtes, etc. ; les institutrices (appelées monitrices) sont des personnes qui habitent dans le quartier, souvent des mères ; leur niveau d'instruction est variable, mais les diplômées sont l'exception ; le contenu de l'enseignement tient compte des caractéristiques générales du milieu et des expériences des enfants.

Les finalités immédiates de ces écoles sont de suppléer au manque de places dans les écoles publiques en classe d'alphabétisation.

et de maintenir une relation effective entre la communauté et son association. Généralement, elles n'ont que des classes de 1ère et 2ème années.

Trois moyens m'ont permis de connaître ces expériences : j'ai visité une de ces écoles, j'ai assisté à un séminaire d'éducation populaire et j'ai lu le compte rendu d'une expérience de recherche-action d'un groupe de l'Université Fédérale de la Bahia (UFBA).

A - ECOLE DES INDEPENDANTS

Cette école a été créée en 1978 par un groupe de théâtre de jeunes de BOM JUA. Cette année-là, ils ont inscrit des enfants d'âge scolaire sans école, utilisant au maximum la capacité d'une petite maison vide, envahie, à cet effet, par ce groupe. Actuellement, l'École des indépendants est liée à une deuxième association de BOM JUA avec laquelle elle a des activités, souvent communes, dans un immeuble construit pour cet usage. Selon la coordinatrice, les familles collaborent, et elles participent à toutes les décisions, y compris d'ordre pédagogique.

Cette école reçoit une aide publique et une petite contribution financière des parents.

En 1986, la population de cette école était de 240 enfants de 5 à 13 ans, distribués en classes de maternelle, alphabétisation, 1ère et 2e années et de 60 élèves d'alphabétisation, adolescents et adultes qui suivaient les cours du soir.

Les moniteurs de cette école, tous non diplômés, se réunissent

pendant les vacances pour étudier ensemble et choisir le contenu du programme pour chaque année. Une fois par an, ils ont une rencontre organisée par le Projet Intégration du Ministère de l'Éducation, projet spécial qui aide l'école matériellement.

Pour 1986, les unités didactiques planifiées⁽¹⁴¹⁾ présentaient, à côté de contenus scolaires traditionnels, des éléments qui révèlent l'intégration de cet enseignement au milieu. En 1ère année, par exemple, l'objectif général est le développement du langage oral et écrit, inséré dans le contexte socio-culturel de l'élève ; dans les contenus d'Études Sociales⁽¹⁴²⁾, on trouve notamment : histoire de l'école et histoire du quartier à partir de documents écrits et de témoignages des habitants ; communauté et équipements communautaires ; "Semaine de la conscience noire".⁽¹⁴³⁾ Dans les stratégies didactiques, on peut citer l'utilisation de chansons de carnaval composées par des groupes populaires, des entretiens avec des élèves et des habitants du quartier, des textes élaborés par les élèves.⁽¹⁴⁴⁾

(141) Cf. Chapitre 8, p. 212.

(142) Les Études Sociales constituent une matière d'enseignement qui réunit les contenus de Géographie et d'Histoire, pour les classes de la 1ère à la 4e année.

(143) La "Semaine de la conscience noire" est organisée annuellement par le "Groupe Noir" avec l'objectif de valoriser les noirs et leur culture.

(144) Cf. Annexe 7, Zumbi-Palmars.

B - SEMINAIRES D'EDUCATION ET CULTURE POPULAIRES

Deux séminaires d'éducation et culture populaires ont déjà été réalisés à SALVADOR, organisés par un ensemble d'écoles, de bibliothèques, d'associations de quartier et de groupes d'activités artistiques et culturelles. Le premier, a eu lieu en octobre 1985 et le deuxième, en janvier 1986. Celui-ci s'est déroulé dans l'école d'une favela, Ecole populaire Nouveaux Alagados. Le premier matin, j'ai assisté à deux activités : une discussion des propositions définies à l'occasion du séminaire antérieur ; une démonstration de danses afro-baiannaises par des élèves d'écoles présentes au séminaire.

A travers les paroles des participants, j'ai discerné les efforts des communautés pour assurer la continuité de ces écoles face à leurs conditions matérielles précaires. D'ailleurs, elles dépendent avant tout des options idéologiques des personnes qui occupent des fonctions dans des institutions publiques, religieuses ou privées. Les propositions du Groupe appelé Education scolaire, définies dans le séminaire de 1985 ont été les suivantes : étude et approfondissement du contenu de son travail, élaboration d'un projet spécifique pour les écoles communautaires ; élaboration de "livres alternatifs" avec des textes et des illustrations réalisés par les enfants ; revendication, au Ministère de l'Education, du statut de diplômés pour les moniteurs qui ont, au moins, 5 ans d'enseignement. On observe, à travers ces propositions, la représentation que ces personnes se font de leur travail et la signification politique qu'ils lui donnent.

C - ECOLE COMMUNAUTAIRES DE PLATAFORMA ET RIO SENA

Les renseignements sur ces deux écoles ont été obtenus à travers le compte-rendu d'un groupe de l'UFBA.⁽¹⁴⁵⁾ Ce groupe a réalisé une recherche-action auprès de ces écoles depuis le début de 1984. Il a été sollicité par la FABS (Fédération des Associations des quartiers de SALVADOR). Cette fédération articule l'action des associations et stimule les échanges entre elles. La recherche de professionnels de l'Université, et non pas du Secrétariat de l'Education, est compréhensible : la FABS veut faire avancer le travail éducatif des écoles communautaires sans qu'elles perdent leur autonomie par rapport à l'Etat.

Le groupe de l'Université a recueilli auprès de gens des quartiers de Plataforma et Rio Sena le sens du mot "communautaire". Pour eux, ce mot identifie les institutions où "personne ne commande à personne", "tous ont les mêmes droits", "tous peuvent commander". Les gens de Plataforma font une opposition entre "communautaire", d'une part, et "public" ou "privé", d'autre part ; les gens de Rio Sena identifient, aussi, "communautaire" avec "démocratique".

La crèche-école communautaire de Plataforma et l'école communautaire de Rio Sena sont l'aboutissement concret des luttes de leurs populations, surtout de femmes, et représentent une force pour

(145) Cf. *Relatório de trabalho*. Salvador, UFBA, dec. 1987.

l'action des associations des quartier respectifs. La crèche-école fonctionne depuis 1982, s'occupant de 150 enfants de 3 mois à 7 ans ; l'école de Rio Sena, depuis 1985 avec une population de 80 enfants de 5 à 9 ans pendant la journée et 60 adolescents et adultes le soir.

Au-delà des caractéristiques propres aux écoles alternatives indiquées ci-dessus, on peut en ajouter deux autres pour ces deux écoles : absence d'un système de hiérarchie entre les personnes qui réalisent les divers services et inexistence de ce qu'on appelle "échec scolaire" dans l'alphabétisation. Ce problème n'a pas de raison d'être dans ces écoles. Les monitrices "n'ont pas comme préoccupation essentielle d'attribuer des notes, d'approuver ou réprouber, mais de préparer les élèves à affronter, avec un certain succès, les difficultés que leur réserve l'Ecole publique". Ainsi, les enfants "peuvent vivre leurs premières expériences scolaires sans les stigmates de l'incompétence, de l'incapacité, de l'échec".⁽¹⁴⁶⁾ Les parents sont contents des résultats de leurs enfants puisqu'après, en entrant dans les écoles du réseau public, ils passent bien d'une année à l'autre.

Le groupe de l'UFBA signale l'importance, dans ces écoles, de ce qu'il appelle "curriculum occulte" : contenus éducatifs implicites dans le quotidien scolaire dont les monitrices n'ont pas de conscience claire, mais qui contribuent au type d'éducation reçue. Dans le cas de l'école de Rio Sena, le groupe considère comme "curriculum occulte" la participation quotidienne des familles à l'école, et celle des élèves à des travaux communautaires et à des actions revendicatrices à leur portée.

(146) Cf. *Relatório de trabalho*. Salvador, UFBA, déc. 1987, p. 83.

Les difficultés économiques graves de ces écoles imposent aux habitants des deux quartiers de demander à plusieurs organismes une aide financière. Mais la solution que l'Etat ou la Municipalité leur propose - mettre ces écoles dans le réseau public - est rejetée par l'intermédiaire de leurs associations. En effet y entrer représenterait la perte du droit de gérer leur propre travail, la perte de l'espace de l'école pour d'autres activités de la communauté et celle d'une chance de travail pour les gens du coin. Ces gens connaissent, de fait, ce qui s'est passé avec d'autres expériences, comme celle de l'ancienne Ecole Communautaire de BOM JUA. (147)

II - APPORT DES EXPERIENCES ALTERNATIVES AUX ECOLES PUBLIQUES

Ces expériences d'éducation émergeant dans le milieu populaire ont la force de ce qui est vécu par les gens concernés et jouissent de beaucoup d'autonomie par rapport à ce qui est déjà constitué et établi. Ceux qui travaillent dans les écoles publiques de quartiers populaires ont beaucoup à apprendre avec les groupes qui mènent ces expériences d'éducation.

Le groupe de l'UFBA, d'après sa connaissance du travail de la FABS et d'après la recherche-action dans les deux écoles, arrive à une conclusion très significative : "l'expérience des écoles communautaires de SALVADOR contient l'embryon d'un projet éducatif nouveau

(147) Cf. Chapitre 6, p. 180.

parce qu'elle répond à une conception du monde qui englobe d'autres éléments que ceux de la conception dominante. Cette expérience a la possibilité d'engendrer différentes formes d'action, donnant lieu à l'émergence d'une connaissance nouvelle et, donc, à une possibilité de transformation." (148)

III - DE L'ECOLE COMMUNAUTAIRE DE BOM JUA A UNE ECOLE POUR LE PEUPLE

L'expérience initiale de l'Ecole Communautaire présente des caractéristiques différentes de celles qui sont communes aux expériences "d'éducation alternative" décrites. Cette école a été créée par l'association du quartier mais à travers un groupe d'enseignantes presque toutes diplômées, donc, professionnelles. (149) Et pourtant, celles-ci sentaient le besoin d'apprendre à travailler auprès des couches populaires, dans le quotidien de l'école et à travers le contact avec la réalité des familles. Leur travail visait une éducation dans un sens plus large que le simple enseignement : elles étaient engagées avec les familles de leurs élèves et, de ce fait, avec les initiatives de l'Association qui promouvait la communauté. La perte de cet engagement, après la convention avec la Municipalité, a créé une distance entre les familles et l'école qui a alors réduit son travail à l'enseignement scolaire conventionnel. (150)

(148) Cf. *Relatório de trabalho*. Salvador, UFBA, dec. 1987, p. 5.

(149) Cf. Chapitre 6, p. 178.

(150) Cf. Chapitre 6, p. 179.

L'Ecole Communautaire actuelle pourra-t-elle devenir une école pour le peuple ? Un retour pur et simple au passé est impossible. Par ailleurs, aujourd'hui, les circonstances historiques différentes, les expériences d'autres groupes et les études nouvelles sur l'alphabétisation des enfants des couches populaires sont des apports essentiels pour la réflexion de ces enseignantes.

Les enseignantes de l'Ecole Communautaire sont inquiètes face aux échecs des élèves dans les classes d'alphabétisation. Elles constatent toutes qu'il y a une distance entre les parents et l'école et elles trouvent que cela contribue à l'échec des élèves. Mais la façon d'envisager cette distance les différencie. D'après la recherche, les plus désireuses de changement comprennent que les relations parents/école dépendent de l'ouverture et de l'"honnêteté" de celle-ci:⁽¹⁵¹⁾ ouverture à la participation des parents et de l'Association ; honnêteté à l'égard des gens du quartier dans sa position d'intermédiaire entre eux et les autorités de l'éducation. Elles peuvent, aussi, provoquer la réflexion, dans leur groupe, sur l'éducation des élèves de l'Ecole Communautaire. Réceptives aux contributions de l'Association et des parents, elles pourront progresser avec leurs collègues dans la découverte de stratégies éducatives pour BOM JUA.

En créant sa Commission d'éducation, partie prenante dans l'action de ce groupe d'enseignantes, l'Association de BOM JUA les inclinera tout naturellement à aller dans ce sens.

Une réflexion de ces enseignantes sur l'éducation des élèves de l'Ecole Communautaire pourrait partir de la propre histoire de cette école. Il semble nécessaire qu'elles réfléchissent sur le refus des

(51) Terme lâché dans un entretien des enseignantes.

écoles alternatives et des associations concernées d'entrer dans le réseau public pour faire face aux problèmes financiers ; qu'elles réfléchissent aussi au fait que le réseau scolaire public fonctionne en monopolisant les pouvoirs et les décisions dans les écoles de ces quartiers.

Ces enseignantes de l'Ecole Communautaire trouveraient-elles vraiment impossible d'agir sans retirer à l'Association sa part de décision et de pouvoir, dans les propres orientations et le fonctionnement de cette école ? Si toute école en milieu populaire a pour objectif l'éducation des enfants de ces quartiers, ne serait-il pas plus facile de réussir, en travaillant comme une seule force : personnel enseignant et membres des associations profondément intégrés à leur propre quartier ?

CONCLUSION

La recherche réalisée et l'interprétation des données obtenues ont clarifié la problématique et ont renforcé les hypothèses soulevées. En fait, un de ses buts était de clarifier les raisons du manque d'adaptation de l'Ecole aux couches populaires, à partir de la connaissance du contexte linguistico-culturel des enfants qui en sont issus et des stratégies éducatives appliquées avec eux par cette institution.

Dans l'Ecole Communautaire de BOM JUA, 50 % des élèves dans les classes d'alphabétisation ont échoué en 1985 - pourcentage égal à celui qui est donné officiellement pour tout le pays. Selon les enseignantes, il y a peu d'abandon scolaire, mais des parents ont parlé du rejet de l'Ecole par leurs enfants après l'avoir fréquentée pendant quelques semaines ; et ceci malgré leur envie initiale d'y entrer.

A travers les activités proposées aux 15 enfants et les observations pratiquées dans le quartier, des données significatives ont été relevées, aussi bien sur leur parler et le contenu de leur langage que sur leur conceptualisation de l'écriture et de la lecture. Il est notable que les 9 enfants qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle présentent un comportement semblable à celui des 6 qui y sont allés, quand il s'agit des relations en groupe, d'utilisation du langage ou d'improvisation des jeux. On peut en déduire que c'est leur milieu qui a forgé ce comportement. En revanche, ces deux groupes d'enfants se différencient en ce qui concerne les idées qu'ils se font de la lecture et plus encore de l'écriture.

Le contenu du langage des 15 enfants et leur comportement pendant les activités de groupe révèlent le type d'éducation reçu et

certains aspects du quotidien et de la culture de leur milieu. Ces données sont élargies à travers les entretiens des parents.

D'après les observations auprès des 22 familles du quartier, les gens de ce milieu croient que l'Ecole est la manière de garantir à leurs enfants un meilleur avenir. Il semble qu'ils acceptent qu'elle seule prenne les décisions sur leur éducation. Dans leurs commentaires de l'échec dans l'alphabétisation de beaucoup ou du refus de certains autres à aller à l'école, il n'apparaît aucun regret sur la distance entre cette institution et le milieu populaire.

Quant aux stratégies éducatives appliquées par l'Ecole avec les enfants des couches populaires, plusieurs aspects ont été mis à jour à travers les entretiens, ou les observations auprès d'enseignantes de l'Ecole Communautaire. Le manque d'échanges entre celle-ci et le milieu des enfants est déjà observé dans la planification pour l'année scolaire de 1986 : cette planification s'est restreinte à des objectifs touchant le contenu spécifique d'alphabétisation ; elle n'était pas insérée dans un projet d'éducation pensé pour les enfants du quartier. Le matériel didactique est étranger à ce milieu : les livrets d'alphabétisation adoptés ou utilisés comme matériel de référence pour l'élaboration d'activités sont édités au Sud du BRESIL et reflètent une autre sous-culture. Le langage des enfants, lui, est rejeté et ne constitue pas une source pour arriver à la connaissance du contexte où ils vivent. De part leur fonction, les institutrices présentent, devant les élèves un modèle sous divers aspects inapplicable par les gens du peuple.

Par rapport à l'éducation, le milieu de BOM JUA n'est considéré par les enseignantes que dans ses aspects manquants ou négatifs. La participation des parents à l'Ecole est conçue davantage comme une aide à son maintien. Dans les réunions, les parents d'élèves ont un comportement généralement passif puisque l'ambiance ne favorise pas l'émergence de leurs idées sur l'éducation des enfants et même tend à étouffer les propositions de leur meneurs. La participation de l'association du quartier dans l'Ecole Communautaire est réduite à une aide matérielle, alors que l'Association joue un rôle important dans l'éducation des enfants de BOM JUA.

Dans les discussions sur l'échec de l'alphabétisation de leurs élèves, les arguments des enseignantes de cette école se rapprochent de ceux de la théorie des déficiences culturelles et linguistiques et même de la théorie des dons naturels. Ainsi, leur réflexion ne conduit pas à la nécessité d'un changement interne de l'école. Néanmoins, certaines enseignantes se montrent ouvertes aux échanges avec les parents et à la recherche, avec eux, de solutions à ce problème.

Penser une Ecole pour le peuple du point de vue de son contenu et de ses stratégies éducatives est absent de la réflexion de ces enseignantes ; pour elles, c'est encore une découverte à faire. Attachées à une institution publique, elles ont de la peine à s'éveiller à la recherche d'une nouvelle Ecole pour les couches populaires, dans laquelle à la fois parents et enseignants seraient impliqués. Cette difficulté se révèle plus grande auprès de la directrice, compte tenu de ses engagements avec les orientations qui viennent d'en haut, des autorités éducatives et, donc, politiques.

La recherche de terrain a effectivement validé les deux hypothèses qui ont conduit cette thèse. A travers leur langage et leurs tentatives d'écrire et de lire, les 15 enfants ont révélé une somme de caractéristiques propres au milieu du quartier et à leur façon de comprendre le système d'écriture. On s'est persuadé ainsi qu'il n'est pas difficile d'obtenir auprès d'enfants de 6/7 ans des données sur leur contexte linguistico-culturel, essentielles pour les alphabétiser. Il suffit de leur offrir l'occasion de s'exprimer à travers des activités adaptées à leurs intérêts dans une ambiance accueillante. Ces enfants, dans leur spontanéité, sont comme une source permanente. Comme un marcheur assoiffé qui passe près d'une source et a le plaisir de boire une eau fraîche et limpide, les enseignantes ont la possibilité de puiser en permanence à cette source de données linguistico-culturelles que constitue cette spontanéité des enfants des couches populaires.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, les données recueillies sur les stratégies éducatives de l'ancienne Ecole Communautaire et sur des écoles communautaires de SALVADOR ont montré comment le travail en commun de l'Ecole et de la communauté permet de créer des stratégies adaptées aux enfants des couches populaires et de réussir dans leur alphabétisation.

La recherche a montré le bien fondé des hypothèses quand on voit que l'école d'un quartier populaire prise comme exemple travaille dans le sens inverse à ce qui est arrêté dans les deux hypothèses. Dans quelques cas, cette école pourrait nous laisser croire qu'elle tient compte du contexte socio-culturel du milieu. Mais, en fait, quand on a cette impression, c'est qu'il s'agit d'aspects communs

à toutes les couches sociales de la région - points de contact entre les sous-cultures.

A partir des données relevées dans les activités des enfants et dans les entretiens des parents, la thèse donne des pistes aux enseignantes de l'Ecole Communautaire pour qu'elles changent leurs stratégies éducatives. Leur réflexion sur ces pistes pourrait amener cette école à une auto-transformation et, en conséquence, à la transformation du quartier de BOM JUA. Cette transformation implique l'éducation dialogique en deux champs d'action : au sein de l'école et dans la communauté.

Au sein de l'école, l'action des éducateurs sera bénéfique pour les élèves : directement à travers des stratégies qui tiennent compte de leur contexte linguistico-culturel et de leurs niveaux de conceptualisation du système d'écriture (pendant l'alphabétisation) ; indirectement, auprès des parents pour une meilleure reconnaissance des droits des enfants. Dans la communauté, les enseignantes agiront avec les membres de l'Association et les gens de BOM JUA pour la transformation du quartier, partie intégrante d'une société marquée par l'oppression ; ce qui ne manquera pas de rejaillir sur les conditions d'apprentissage des enfants, tant dans l'école que dans les familles.

En fait, ces enseignantes ne feront que rentrer dans l'histoire de BOM JUA qui a été un processus d'amélioration de ses conditions à travers les luttes persévérantes de l'Association. C'est la poursuite du chemin de l'espoir au sein du peuple aux faims multiples.

BIBLIOGRAPHIE

I - METHODOLOGIE

- 1 - AVANZINI (G.). "De la formation et de l'éducation des adultes".
Bulletin Binet-Simon (Lyon), n° 599, IV-1984, pp. 160-176.
- 2 - AVANZINI (G.). *Séminaires du doctorat*. Lyon II, ann. univ. 1985
- 1988, IPSE.
- 3 - DESROCHES (H.). *Apprentissage en sciences sociales et éducation
permanente*. Paris, Editions ouvrières, 1971, 195 pages.
- 4 - ENCREVE (P.) et FORNEL (M.). "Le sens en pratique. Construction
de la référence et structure sociale de l'interaction dans le
couple question/réponse". *Actes de la recherche en sciences so-
ciales* . n° 46, mars 1983, pp. 3-30.
- 5 - FLAHAULT (F.). "Sur le rôle des représentations supposées
partagées dans la communication". *Langage en situation*.
Connexions. n° 38, 1983.
- 6 - MANIFICAT (M.), *Cours de méthodologie de DEA*. Lyon II, ann.
univ. 1984-1985, IPSE.

- 7 - MANIFICAT (M.). *Enquête sur la notion de qualité au Crédit Agricole Mutuel octobre 1986- Janvier 1987.*, Paris, IFCAM, 1987.
- 8 - MERESSE-POLAERT (J.). *Etude sur le langage des enfants de 6 ans.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969, 150 pages.
- 9 - TROGNON (A.). "Analyse interlocutoire". *Langage en contexte. Connexions* . n° 38, 1983.

II - ANALPHABETISME

ECHEC SCOLAIRE

- 1 - AVANZINI (G.). *L'échec scolaire* . Paris, Editions Universitaires, 1967, 202 pages.
- 2 - BERNSTEIN (B.). "Une critique du concept d'éducation de compensation". *Orientations* . n° 46, avril 1973, pp. 25-35.
- 3 - BORBA (S.). *A problemática do analfabetismo no Brasil* . Petrópolis, Vozes, 1984, 67 pages.
- 4 - CARRAHER (T.) et SCHLIEMANN (A.). "Fracasso escolar : uma questão social". *Cadernos de pesquisa*(São Paulo, Fundação Carlos Chagas), n° 45, 1983, pp. 3-19.
- 5 - *Courrier*. UNESCO, août 1980, pp. 4-9.

- 6 - CRESAS. *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris, ESF, 1984, 206 pages.
- 7 - FERRARI (A.). "Analfabetismo no Brasil : tendência secular e avanços recentes". *Cadernos de pesquisa* (São Paulo, Fundação Carlos Chagas), n° 52, 1985, pp. 35-49.
- 8 - FREITAG (B.). "Piagetianos brasileiros em desacordo ? Contribuição para um debate". *Cadernos de pesquisa* (São Paulo, Fundação Carlos Chagas), n° 53, 1985, pp. 33-44.
- 9 - GROSSI (E.). "Alfabetização em classe popular". *Cadernos de pesquisa* (São Paulo, Fundação Carlos Chagas), n° 55, 1985, pp. 85-97.
- 10 - LEITE (S.A.). "Alfabetização : uma proposta para a escola pública". *Cadernos de pesquisa* (São Paulo, Fundação Carlos Chagas), 1985, pp. 25-33.
- 11 - MAHREZ (A.). *Les causes fondamentales du pré-échec scolaire des enfants d'immigrés maghrébins dans l'agglomération lyonnaise*. Mémoire de DEA, Lyon II, s.d.
- 12 - PATTO (M.H.). "A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros deficiente ou não ?". *Cadernos de pesquisa* (São Paulo, Fundação Carlos Chagas), n° 51, 1984, pp. 3-11.
- 13 - PIATON (G.); "Echec et réussite : éléments pour une problématique". *Ateliers lyonnais de Pédagogie*. (Lyon, CRDP-IPSE), n° 14, jan. 1982.

III - THEORIES SUR L'ECOLE

MILIEU SOCIAL ET ECOLE

- 1 - BAUDELOT-ESTABLET. *L'Ecole capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971, 336 pages.
- 2 - BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.). *La reproduction*. Paris, Minuit, 1970, 279 pages.
- 3 - CUNHA (L.A.). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975, 295 pages.
- 4 - GADOTTI (M.). *Educação e poder*. Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez, 1983, 143 pages.
- 5 - GALICHET (G.). "Un problème de pédagogie et de société. La culture d'origine des enfants de travailleurs immigrés et l'Ecole française". Bulletin Binet-Simon (Lyon), n° 575, IV-1980, pp. 518-521.
- 6 - GELPI (E.). *Institutions et luttes éducatives*. Edilig, 1982, 224 pages.
- 7 - HOGGART (R.). *La culture du pauvre*. Paris, Minuit, 1957.

- 8 - KRAMER (S.). "Privação cultural e educação compensatória : uma análise crítica". *Cadernos de pesquisa* (São Paulo, Fundação Carlos Chagas), nº 42, 1982, pp. 54-62.
- 9 - SNYDERS (G.). *Ecole, classe et lutte des classes*. 2ème éd.. Paris, PUF, 1982, 378 pages.
- 10 - SOARES (M.). *Linguagem e escola*. São Paulo, Ática, 1986, 95 pages.

IV - ROLE DU LANGAGE

LANGAGE ET APPRENTISSAGE

- 1 - ABAURRE (M.B.). "Leitura e escrita na vida e na escola". *Interação* (São Paulo), nº 16, 1985, pp. 26-29.
- 2 - ABAURRE (M.B.). "Regionalismo lingüístico e a contradição da alfabetização no intervalo". *Anais do Seminário multidisciplinar do alfabetização* (São Paulo), août 1983, pp. 13-18.
- 3 - AMARAL (A.). *O dialeto caipira*. 3ème éd.. São Paulo, Hucitec, 1976, 195 pages.
- 4 - BERNSTEIN (B.). *Langage et classes sociales*. Paris, Minuit, 1975, 347 pages.

- 5 - BERTHOUD-PAPANDROPOULOU (I.). "Informations et recherches sur l'utilisation et l'acquisition du langage". *Educateur* (Genève), n° 13, mars 1979, pp. 362-365.
- 6 - BERTHOUD-PAPANDROPOULOU (I.) et OTHENIN-GIRARD (CH.). "Quelques aspects du raisonnement chez des adolescents récemment immigrés à Genève et mal scolarisés". *Bulletin CILA* (Neuchâtel), n° 27, 1978.
- 7 - BOURDIEU (P.). *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard, 1982, 239 pages.
- 8 - BRANDÃO (C.). *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982, 185 pages.
- 9 - BRONCKARD (J.P.). *Théories du langage*. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1977, 358 pages.
- 10 - BRUCKERT (J-P). *Langage et milieu social chez l'enfant : déficit ou différence?* Paris, CNRS, 1984, 118 pages.
- 11 - DUCROT (O.). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Seuil, 1972.
- 12 - FRANCHÍ (E.). *È as crianças eram difíceis.... A redação na escola*. São Paulo, Martins Fontes, 1984, 244 pages.
- 13 - FREIRE (P.). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1982, 96 pages.

- 14 - FREITAG (B.). *Sociedade e consciência*. Um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo, Cortez, 1984, 259 pages.
- 15 - LABOV (W.). "The logic of nonstandard English". *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972, Chap. 5.
- 16 - LAWTON (q.). "Recherches sur les rapports entre langage et école". *Orientations*. n° 46, avril 1973, pp. 11-22.
- 17 - LEMOS (C.). "Teorias da diferença e teorias do deficit : reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização". *Anais do Seminário multidisciplinar de alfabetização* (São Paulo), août 1983, pp. 133-145.
- 18 - MARTINET (A.). *Elements de linguistique générale*. Paris, Armand Colin, 1967, 216 pages.
- 19 - MOREAU (M.L.) et RICHELLE (M.). *L'acquisition du langage*. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1981, 259 pages.
- 20 - MOYSES (S.M.). "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". *Recuperando a alegria de ler e escrever*. São Paulo, Cortez, 1985, pp. 8-12.
- 21 - PIAGET (J.). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux, 1945, 389 pages.
- 22 - PIAGET (J.) et INELDER (B). *La psychologie de l'enfant*. 10ème éd.. Paris, PUF, 1982.

- 23 - PIAGET (J.). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976, 213 pages.
- 24 - PIAGET (J.). *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël, 1969, 264 pages.
- 25 - PIAGET (J.). *Six études de psychologie*. Paris, Denoël, 1964, 188 pages.
- 26 - SAUSSURE (F.). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1969, 331 pages.
- 27 - SILVA (R.V.). "Diversidade lingüística, língua de cultura e ensino de português". *Atas do I simpósio sobre a diversidade lingüística no Brasil*. UFBA, SALVADOR, 1986, pp. 259-265.

V - CONCEPTION DE L'ECRITURE ET DE LA LECTURE CHEZ L'ENFANT

- 1 - DIATKINE (R.). "Quelques réflexions sur l'acquisition de la langue écrite par les écoliers". Apprentissage et pratique de la lecture à l'école. *Actes du colloque de Paris, 13-14 juin 1979*. Centre National de documentation pédagogique, pp. 221-222.
- 2 - FERREIRO (E.). "La découverte du système de l'écriture par l'enfant". Apprentissage et pratique de la lecture. *Actes du colloque de Paris, 13-14 juin 1979*. Centre National de documentation pédagogique, pp. 216-220.

- 3 - FERREIRO (E.) et GOMEZ PALACIO (M.). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*. Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Lyon, CRDP, 1988, 408 pages.
- 4 - FERREIRO (E.) et TEBEROSKY (A.). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 7ème éd.. México, Siglo Veintiuno, 1986, 365 pages.
- 5 - FERREIRO (E.). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1985, 102 pages.
- 6 - CARRAHER (T.) et REGO (L.). "O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura". *Cadernos de pesquisa* (São Paulo, Fundação Carlos Chagas), n° 39, 1984, pp. 3-10.
- 7 - GOES (M.C.). "Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas". *Cadernos de pesquisa* (São Paulo, Fundação Carlos Chagas), n°49, 1984, pp. 3-14.
- 8 - REGO (L.). "O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização". *Aprender pensando*. Recife, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/Universidade Federal de Pernambuco, 1983, pp. 21-38.

VI - PEDAGOGIE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

- 1 - CLESSE (C.). "Apprendre à lire en parlant". *Du parler au lire*. Paris, ESF, 1977, pp. 91-152.
- 2 - HEBRARD (J.). "Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit". *Du parler au lire*. Paris, ESF, 1977, pp. 57-90.
- 3 - INIZAN (A.). "Théorie de l'apprentissage de la lecture en 10 principes coordonnés". *Bulletin Binet-Simon* (Lyon) n° 562 bis, III-1978, pp. 126-136.
- 4 - REHBEN (H.). *De l'oral à l'apprentissage de la lecture*. Hachette, 1983, 156 pages.
- 5 - TERS (F.). "Révolution, enfin ! Dans la pédagogie de la lecture et de l'orthographe". *Bulletin Binet-Simon*. (Lyon), n° 562 bis, III-1978, pp. 137-141.

VII - EDUCATION POPULAIRE

EXPERIENCES D'ECOLES POPULAIRES

- 1 - BRANDAO (C.). "Da educação fundamental ao fundamental da educação". *Cadernos CEDES* (São Paulo, Cortez), n° 1, 1980, pp. 5-34.

- 2 - CEPAED-Curutiba. "Educação da criança das classes trabalhadoras brasileiras". *Educação e sociedade* (São Paulo, Cortez), nº 4, 1979, pp. 15-22.
- 3 - FREIRE (P.). *Education pratique de la liberté*. Paris, CERF, 1971, 154 pages.
- 4 - FREIRE (P.). *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspero, 1977, 200 pages.
- 5 - GADOTTI (M.). "Educação para quê e para quem?". *Cadernos do CEDES* (São Paulo), nº 8, 1983, pp. 10-17.
- 6 - GOES (M.). *De pé no chão também se aprende a ler*. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1980, 209 pages.
- 7 - KUNVARI (A.). "La pédagogie de l'espérance". *La lettre de l'éducation*. nº 84, dec 1987, pp. 8-9.
- 8 - LEAL (A.). *Fala Maria Favela. Uma experiência criativa em alfabetização*. 3ème éd.. Rio de Janeiro.
- 9 - LEGRAND. *Le défi pédagogique*. Bruxelles, Vie ouvrière.
- 10 - *Relatório de trabalho*. SALVADOR, UFBA, Faculdade de Educação, dec 1987, 112 pages.

VIII - RECHERCHE DU TERRAIN

- 1 - PELLEGRINI (G.). *Bom Juá*. Um estudo de geografia urbana
(Periferias urbanas no Terceiro Mundo). SALVADOR, Ignoramus,
1982, 128 pages.

- 2 - GONCALVES (L.M.). *A cartilha mágica*. São Paulo, Editora do
Brasil, 79 pages.

Ch 9331

UNIVERSITE LUMIERE - LYON 2

MERCI DE NE PAS
REPARER LES LIVRES
VOUS-MEMES

THESE DE DOCTORAT DE TROISIEME CYCLE

EN SCIENCES DE L'EDUCATION

CONTEXTE LINGUISTICO-CULTUREL

DES ENFANTS DE BOM JUA

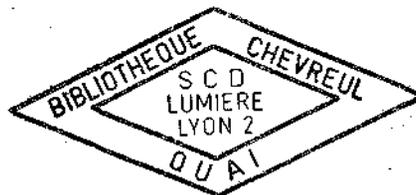
ET STRATEGIES EDUCATIVES DE L'ECOLE COMMUNAUTAIRE

A N N E X E S

ERIMITA M O T T A

DIRECTEUR DE THESE,

MAURICE MANIFICAT.



632481

ANNEE 1988

Le premier jour que l'enfant va à l'école est très important. C'est déjà le début, c'est un pas de plus que l'enfant fait. C'est très important que l'enfant étudie. Il faut que le père trouve une solution : manger moins, ne pas acheter d'habits pour lui-même, car telles que sont les choses, on ne peut même pas manger.

Une mère

L I S T E D E S A N N E X E S

Annexe 1 - Outils utilisés pour la recherche de terrain

- I - Fiche des visites aux familles..... p. 6
- II - Guides des entretiens..... p. 7

Annexe 2 - Description des 22 familles

- I - Tableau I - Composition des 22 familles.... p. 16
- II - Tableau II - Conditions économiques des
22 familles..... p. 17
- III - Tableau III - Caractéristiques socio-culturelles
des 22 familles..... p. 18
- IV - Tableau IV - Relations des familles avec le
quartier de BOM JUA..... p. 19
- V - Fiches des observations sur la nourriture
des familles..... p. 20

Annexe 3 - Socialisation des enfants par leurs divertissements

- I - Jeux des enfants..... p. 33
- II - Tableau XIII - Motifs des dessins et objets
en pâte à modeler..... p. 34

Annexe 4 - Vocabulaire des enfants

- I - Relevé des noms de 5 aires sémantiques..... p. 36
- II - Relevé des adjectifs qualificatifs..... p. 41

Annexe 5 - Les productions écrites des enfants et leurs comportements
comme lecteurs

I - Dessins avec le prénom.....	p. 44
II - Dessins avec un mot et une phrase qui le contient.....	p. 60
III - Fiches d'écriture et protocoles respectifs..	p. 76
IV - Protocoles de lecture.....	p. 111
V - Protocoles de lecture complémentaires.....	p. 154

Annexe 6 - Vocabulaire du matériel didactique élaboré par les institu-
trices d'alphabétisation de l'Ecole Communautaire p. 158

Annexe 7 - Textes produits par des enfants d'écoles populaires

I - Zumbi-Palmars.....	p. 165
II - La santé de notre famille.....	p. 167

A N N E X E 1

O U T I L S U T I L I S E S

P O U R L A R E C H E R C H E D E T E R R A I N

I - FICHE DES VISITES AUX FAMILLES

- Famille
- Date
- Durée de la visite
- Contenu :
 - 1 - Composition de la famille
 - 2 - Couleurs raciales
 - 3 - Localisation de l'habitation
 - 4 - Caractéristiques de l'habitation
 - 5 - Temps d'habitation à BOM JUA
 - 6 - Origine de la famille
 - 7 - Façon de s'habiller des personnes de la famille
 - 8 - Activités des parents
 - 9 - Occupations des enfants
 - 10 - Revenu familial
 - 11 - Achats habituels
 - 12 - Nourriture
 - 13 - Relation des parents avec les enfants
 - 14 - Relation de la famille avec le voisinage
 - 15 - Habitudes d'avoir des nouvelles
 - 16 - Loisirs de la famille
 - 17 - Scolarisation des parents
 - 18 - Habitudes de lire et d'écrire
 - 19 - Scolarisation des enfants
 - 20 - Religion des parents
 - 21 - Participation à la vie collective.

II - GUIDES DES ENTRETIENS

A - GUIDE D'ENTRETIEN DES ENFANTS

1° - La famille

- a) relations avec leur mère
- b) relations avec leur père
- c) sujets de conversation entre eux et leurs parents
- d) relations entre eux et leurs frères et soeurs

2° - L'Ecole

- a) attentes par rapport à l'Ecole
- b) représentation qu'ils se font de l'institutrice

3° - L'écriture et la lecture

- a) vécu de l'usage de l'écriture
- b) vécu de l'usage de la lecture

B - GUIDE D'ENTRETIEN DES PARENTS

1° - Passé des parents

- a) souvenirs de leur passé
- b) aspects de leur passé qu'ils voudraient continuer à vivre dans le présent
- c) transmission de leur passé aux enfants.

2° - Ecole

- a) besoin de l'Ecole
- b) obligations de l'Ecole
- c) attitudes des enfants face à l'école
- d) expériences des parents avec les écoles de leurs enfants.
- e) leurs relations avec les enseignantes
- f) explications des échecs scolaires des enfants.

3° - Capacité d'apprentissage des enfants

- a) en dehors de l'Ecole
- b) dans l'Ecole
- c) influence de la nourriture sur la capacité d'apprentissage.

4° - Education familiale

- a) relations avec leurs enfants
- b) sujets de conversation entre eux et leurs enfants.

- c) relations entre leurs enfants
- d) liberté donnée aux enfants pour aller jouer avec les voisins ou dans la rue
- e) leur avis sur les jeux des enfants
- f) usage de punitions et raisons de leur application
- g) différences dans l'éducation des garçons et des filles
- h) leur avis sur l'usage de l'argent par les enfants
- i) leurs attitudes face à la curiosité des enfants sur les questions sexuelles

5° - Télévision

- a) type de programmes auxquels les enfants assistent
- b) leur interférence dans le choix des programmes par les enfants
- c) leur avis sur les avantages et les désavantages de la télévision.

C - GUIDE D'ENTRETIEN DES ENSEIGNANTES

1° - Sujets d'enquête

- a) éducatibilité des enfants des couches populaires
- b) attitude par rapport au langage que les enfants des couches populaires apportent à l'Ecole
- c) finalité de l'Ecole dans le quartier
- d) possibilités d'échange entre l'Ecole et les parents du milieu populaire

- e) relations de l'Ecole avec le quartier
- f) efficacité des stratégies didactiques appliquées pour l'alphabétisation
- g) relations entre les enseignantes en tant que groupe de travail.

2° - Questions prévues

1 - Pour toutes les enseignantes

- a) Pourquoi es-tu venue travailler dans le quartier de BOM JUA ?
- b) Tu trouves que le milieu de BOM JUA présente des aspects qui troublent le travail de l'éducation ?
- c) Tu crois que les enfants de BOM JUA ont le potentiel qu'il faut pour être alphabétisés ?
- d) Qu'est-ce qui est le plus important pour l'éducation des enfants de ce quartier ?
- e) Le langage des enfants de BOM JUA constitue un problème pour les alphabétiser ?
- f) Quel est le rôle des parents auprès de l'école ?
- g) Quel est ton avis sur la réunion de parents d'élèves qui a eu lieu le 13 mars ?
- h) Qu'est-ce qu'une Ecole démocratique ? Et une Ecole pour le peuple ?
- i) Pour toi, quelle a été la cause du grand échec des classes d'alphabétisation l'année dernière ?
- j) Peux-tu parler sur ton expérience dans le travail d'éducation ?

2 - Pour la directrice

- a) Quelles sont les difficultés que tu rencontres pour diriger une école dans ce quartier ?
- b) Pour toi, quelle est la finalité d'une école publique à BOM JUA ?
- c) Crois-tu que l'école a d'autres fonctions dans le quartier que le travail avec les élèves ?
- d) L'école crée des difficultés pour les gens du quartier ?
- e) Quel est le rôle de l'école auprès des parents ?
- f) comment se fait le choix des enseignantes pour les classes d'alphabétisation ?
- g) Quels sont les critères du Secrétariat de l'Education pour choisir les directrices des écoles ?
- h) pendant la didacture militaire, tu as eu des problèmes dans ta fonction de directrice ?
- i) Maintenant, avec la venue de l'appelée nouvelle république, tu as changé tes attitudes comme directrice de l'école ?

3 - Pour la sous-directrice

Les questions a, b, c, e, f, prévues pour la directrice et en plus :

- j) Trouves-tu que les institutrices du matin sont différentes de celles de l'après-midi ? Quelle est la raison de la différence ?
- k) Tu as une expérience dans l'Ecole Communautaire à la fois avant la convention avec la Municipalité et après. Tu veux parler de ton expérience ?

4 - Pour l'assistante pédagogique

- a) Quelle est ta fonction comme assistante pédagogique ?
- b) Qu'est-ce que les institutrices attendent de toi ?
- c) Qu'est-ce que tu penses des enseignantes de l'Ecole Communautaire en tant que groupe de travail ?
- d) Est-ce que tu as eu des conflits avec la directrice à cause de ton action comme assistante pédagogique de l'école ?
- e) Tu donnes ton avis dans le choix des institutrices pour les classes d'alphabétisation ?
- f) Comment tu as obtenu la place d'assistante pédagogique ?

Et en plus les questions b et e prévues pour la directrice.

5 - Pour les institutrices de classes d'alphabétisation

- a) Pourquoi tu travailles avec une classe d'alphabétisation ?
- b) Quel matériel tu as utilisé l'année dernière pour alphabétiser ? Tu l'as aimé ?
- c) Qu'est-ce qui se passe dans la tête de l'enfant quand il est en train d'apprendre ?
- d) Quand est-ce que les enfants commencent à écrire de façon créative ?
- e) Tu ne crois pas que nous enseignantes nous pouvons inhiber nos élèves avec nos attitudes dans la salle de classe ?
- f) Tu acceptes des interférences dans ton travail de classe ? Si oui, de la part de qui ?

g) Quand tu as des difficultés pour préparer des activités de classe, vers qui tu te diriges ?

h) Quelle sorte de relation tu as avec les parents de tes élèves ?

D - GUIDE D'ENTRETIEN DU MEMBRE DE L'ASSOCIATION

1° - Sujets d'Enquête

- a) Rôle auprès de l'Association
- b) Travail dans l'Ecole Communautaire
- c) Connaissance de l'histoire de l'Association
- d) Connaissance de l'histoire de l'Ecole Communautaire

2° - Questions prévues

- a) Tu appartiens à l'Association. Quelle y est ta fonction ?
- b) Pourquoi tu as été choisie pour travailler auprès de l'école ?
- c) Il y a combien d'années que tu travailles auprès de l'école ?
- d) Quelles ont été les avantages de la convention avec la Municipalité pour l'Ecole Communautaire ?
- e) Actuellement, il est possible de réaliser le même travail qu'avant ?
- f) Qu'est-ce que fait l'Association pour correspondre aux besoins éducatifs des familles de BOM JUA ?

- g) Pour toi, quelle est la différence entre travailler pour le peuple et travailler avec le peuple ?
- h) Dans l'Ecole, qu'est-ce que travailler avec le peuple ?
- i) Les enseignantes de l'Ecole Communautaire ont des conditions pour faire ce travail ?
- j) La création d'un club de mères va être une façon de travailler avec le peuple ?
- k) Qu'est-ce qui se passe dans la tête de l'enfant quand il est en train d'apprendre ?
- l) Comment ton travail à l'école peut contribuer à l'éducation des enfants de BOM JUA ?

E - GUIDE D'ENTRETIEN DE LA FONCTIONNAIRE DE LA CRECHE

1° - Sujets d'enquête

- a) Rôle auprès de la crèche
- b) Fonctionnement de la crèche
- c) Vision de l'éducation des enfants
- d) rôle de l'institutrice dans la crèche.

ANNEXE 2

DESCRIPTION DES 22 FAMILLES

TABLEAU I - COMPOSITION DES 22 FAMILLES

Les familles	Responsable de la famille		Age des mères				Age des pères					Nombre d'enfants			Tranche d'âge des enfants			
	couple	femme	21	31	41	51	21	31	41	51	61	3	6	9	-7	-7	7	7
			à 30	à 40	à 50	à 60	à 30	à 40	à 50	à 60	à 70	à 5	à 8	à 10	à 14	à +14	à 14	à +14
A		X	X									X			X			
B	X			X				X					X					X
C	X			X				X					X			X		
D		X		X										X				X
E	X		X					X				X			X			
F	X			X			X					X			X			
G	X			X					X				X		X			
H	X			X				X						X	X			
I		X		X										X				X
J	X		X						X			X				X		
K		X			X								X					X
L	X					X					X	X						X
M	X			X				X						X		X		
N	X				X				X					X		X		
O	X			X					X			X						X
P		X	X									X			X			
Q	X		X					X				X			X			
R		X			X								X			X		
S	X			X				X				X				X		
T	X		X						X			X			X			
U	X		X					X				X			X			
V	X			X					X			X						X
TOTAL	16	6	7	11	3	1	1	7	6	1	1	12	5	5	9	6	2	5

Sources des données : Fiches des visites aux familles
Entretiens avec les parents
Cahiers de notes.

TABLEAU II - CONDITIONS ECONOMIQUES DES 22 FAMILLES -

Les familles	Sources de revenu					Revenu familial						Revenu par personne		Manque évident de nourriture		IV propre		Situation du logement			Nombre de pièces logement			Nombre de personnes logement			Localisation de l'hobitation				
	saioire fixe	travaux irréguliers	travaux des enfants	locatious	pensions	jusau'6 600 cruzados	601 à 1 200 cruzados	1 201 à 1 800 cruzados	1 801 à 2 400 cruzados	2 401 à 3 000 cruzados	plus de 3 000 cruzados	jusau'6 200 cruzados	201 à 400 cruzados	plus de 400 cruzados	OUI	NON	OUI	NON	propre	loué	autres	1 ou 2	3 ou 4	5 à 8	4 à 5	6 à 10	11 à 14	escalier	rue non carrossable	rue carrossable	
A		1			X						X			X		X				X		X				X				X	
B		2				X					X			X		X				X		X				X				X	
C	1				X		X				X			X		X			X				X		X					X	
D	2	1			X	X					X			X		X		X	X				X		X					X	
E	1	1					X				X	X		X		X			X	X		X		X						X	
F	1	1			X			X			X	X		X	X			X	X		X		X		X					X	
G	2						X				X	X		X	X			X	X			X		X		X				X	
H	2				X			X			X	X		X	X			X	X			X		X		X	X			X	
I	4	1					X				X	X		X		X		X	X			X		X		X	X			X	
J	2	2					X				X	X		X		X		X	X			X		X		X	X			X	
K	2					X					X	X		X	X			X	X			X		X		X				X	
L	1		X	X		X					X	X		X	X			X	X			X		X		X				X	
M	4	1				X					X	X		X		X		X	X			X		X		X	X			X	
N	4	1				X					X	X		X		X		X	X			X		X		X	X			X	
O	1	3		X					X		X	X		X	X			X	X			X		X		X				X	
P	1				X						X	X		X		X			X	X		X		X		X				X	
Q	2		X			X					X	X		X		X		X	X			X		X		X				X	
R	1				X						X	X		X		X		X	X			X		X		X				X	
S	2					X					X	X		X	X			X	X			X		X		X				X	
T	2	1					X				X	X		X	X			X	X			X		X		X				X	
U	2						X				X	X		X	X			X	X			X		X		X				X	
V	1	1	1			X					X	X		X	X			X	X			X		X		X				X	
Total	22	14	36	7	3	5	3	9	5	3	1	1	13	8	1	15	7	15	7	14	3	5	8	11	3	5	12	5	8	8	6

Sources des données : Fiches des visites aux familles
Entretiens avec les parents
Cahiers de notes.

TABLEAU III - CARACTERISTIQUES SOCIO-CULTURELLES DES 22 FAMILLES -

Les familles	Couleurs raciales		Niveau de scolarisation des parents								Nombre d'enfants analphabètes		Nombre d'enfants en âge de scolarité obligatoire	Nombre d'enfants non inscrits à la rentrée de 1986	Situation de travail du chef de famille										Syn-diqués dans la famille		Religion du chef de famille							
	familles de noirs	familles de noirs et métis fam. de noirs, métis, blancs	analpha-bètes		alpha-bètes		pri-maire complet		secon-doire incom-plet		8 à 14 ans	plus de 14 ans			artisan	employé	policier	fonctionnaire	petit commerçant	ouvrier	tâcheron	retraité	sans travail	O U I	NON	catholique	adventiste	synchrétisme	sans confession					
			père	mère	père	mère	père	mère	père	mère																								
A		X							X		-		2		1										X		X							
B		X	X			X					3		6		6-										X		X	X						
C		X				X	X				-		4		-											X	X							
D		X							X		-		5		-											X	X							
E	X							X		X	1		2		-				X							X	X							
F		X						X	X		-		3		-	X											X	X						
G	X					X	X				-		3		-	X										X	X							
H	X					X			X		1		4		-	X											X	X						
I		X					X				2		3		1					X						X	X							
J		X				X	X				1		2		1				X							X	X							
K	X						X				-		1		-					X						X	X							
L	X					X	X				1		1		-						X					X	X							
M		X				X	X				2		4		3						X					X	X							
N		X				X	X				1		4		-					X						X				X				
O		X						X	X		-		3		-	X										X	X							
P	X						X				1		2		-					X						X	X							
Q		X					X		X		-		1		-	X										X	X							
R		X					X				-		2		-										X	X	X							
S	X						X		X		-		4		-					X					X					X				
T	X						X	X			2		3		3				X							X				X				
U	X						X		X		-		3		-				X							X	X							
V		X				X	X				-		3		-					X						X	X							
Total 22	5	4	3	9	1	5	7	4	8	4	5	3	2	14	1	65		15		2	1	2	1	2	6	6	1	1	6	16	18	1	1	2

Sources des données : Fiches des visites aux familles
Entretiens avec les parents
Cahiers de notes.

TABLEAU IV - RELATIONS DES FAMILLES AVEC LE QUARTIER DE BOM JUA -

Les fa- milles	Temps d'habitation de la famille dans le quartier				Lieu d'origine								Membres de l'association du quartier		Participation aux réunions importantes pour le quartier		
	4 à 10 ans	11 à 20 ans	21 à 30 ans	31 à 40 ans	Bom Jua		Autres quartiers du Salvador		Intérieur de l'Etat de la Bahia		Autres états du pays		OUI	NON	OUI	NON	S/R
					P	M	P	M	P	M	P	M					
A			X					X					X		X		
B		X							X	X				X	X		
C		X							X	X				X	X		
D		X								X				X	X		
E			X		X			X						X	X		
F	X								X	X				X			X
G		X					X	X						X			X
H	X						X	X						X	X		
I			X					X						X			X
J		X							X	X				X	X		
K	X									X				X	X		
L		X					X			X				X	X		
M			X					X	X					X	X		
N			X						X	X				X			X
O		X							X	X				X	X		
P	X									X				X			X
Q		X						X	X					X	X		
R				X				X						X			X
S	X								X	X		X		X			
T	X						X			X				X			X
U	X					X			X					X			X
V	X										X	X		X			X
Total 22	8	8	5	1	1	1	4	8	10	12	1	1	2	20	13	7	2

Sources des données : Fiches de visite - Entretiens avec les parents - Cahiers de notes.

V - FICHES DES OBSERVATIONS SUR LA NOURRITURE DES FAMILLES

A - FAMILLES LES PLUS PAUVRES

1° - Famille A

- a - Responsable : la mère
- b - Nombre d'enfants : 4 de 2, 4, 7 et 11 ans
- c - Revenu mensuel par personne inférieur à 200 CZ ⁽¹⁾
- d - Revenu familial inférieur à un salaire minimum : 540 CZ
- e - Commentaires de la mère : elle aime ses enfants mais elle se sent gênée parce qu'elle n'est pas en condition de leur donner tout ce qu'il faut.
- f - Faits observés :
 - * Les enfants sont pâles et sans beaucoup d'énergie
 - * La fille que j'ai enregistrée était très motivée pour faire les activités que je lui ai proposées. Mais elle s'arrêtait de temps en temps en disant : "Je suis fatiguée, je vais me reposer un petit peu".

(1) CZ = cruzados

2° - Famille B

- a - Responsable : le couple
 - b - Nombre d'enfants : 6 de 6, 8, 8, 9, 11 et 12 ans
 - c - Revenu mensuel par personne : 150 CZ
 - d - Dépense hebdomadaire de nourriture : 250 CZ
 - e - Achats cités : pain (2 kg par jour), margarine, lait (3 à 4 litres par semaine), farine de manioc, riz, spaghetti ; rarement de la viande et des légumes parce qu'ils sont chers
 - f - commentaires des parents : la nourriture de la famille est pauvre en quantité et qualité. Le père trouve que cela interfère dans les difficultés d'apprentissage de leurs enfants.
 - g - Fait observé : j'ai fait l'entretien à 7 heures du soir. Je leur ai apporté de la farine de maïs et de la margarine pour faire un couscous bayannais. Il n'y avait que cela à manger.
-

3° - Famille C

- a - Responsable : le couple
- b - Nombre d'enfants : 8 de 6 mois, de 4, 6, 7, 8, 9, 11 et 18 ans
- c - Revenu mensuel par personne : 180 CZ
- d - Dépense hebdomadaire de nourriture : 150 à 300 CZ selon les possibilités d'argent de la semaine
- e - Commentaires de la mère : la nourriture de la famille est insuffisante. Elle a peur que ses enfants prennent la tuberculose. Maintes fois ils n'ont rien à manger avant de partir à l'école.

4° - Famille D

- a - Responsable : la mère
 - b - nombre d'enfants : 10 de 7, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 et 21 ans
 - c - Revenu mensuel par personne inférieur à 200 CZ
 - d - Nourriture citée : pain, couscous de maïs, soupe, des fois tripes, oeufs, poisson, un petit peu de viande, du lait rarement. La mère a remplacé le vrai café par le café d'orge à cause de son prix très haut.
-

5° - Famille E

- a - Responsable : le couple
- b - Nombre d'enfants : 3 de 4, 7 et 8 ans
- c - Revenu mensuel par personne : 360 CZ
- d - Dépense hebdomadaire de nourriture : 200 CZ
- e - Nourriture citée : manioc et pommes de terre douces pour remplacer le pain ; légumes ; rarement viande
- f - Commentaires de la mère : le grand-père a un jardin et des fois il leur rapporte des légumes. L'année antérieure, la famille a eu de gros problèmes de nourriture parce que son mari n'avait pas de travail. Ils mangeaient un petit peu pour tromper l'estomac comme beaucoup de familles de BOM JUA. Elle aime bien le goûter scolaire.
- g - Fait observé : la mère nous a invité pour manger du poisson comme elle le prépare. En arrivant chez eux, vers midi et demie, la table était mise pour moi et mon ami. Elle a dit que eux ils avaient déjà tous mangé. Je crois qu'elle n'était pas en condition d'acheter du poisson pour toute la famille.

6° - Famille I

- a - Responsable : la mère
 - b - nombre d'enfants : 7 de 7, 8, 12, 13, 14, 17 et 19 ans
 - c - Revenu mensuel par personne : environ 225 CZ
 - d - Commentaires de la mère : plusieurs fois la mère a parlé de ses difficultés pour donner à manger à toute la famille.
 - e - Faits observés : plusieurs fois quand je suis arrivée chez eux, ils mangeaient du pain sans rien d'autre.
Une fois, la mère a envoyé une de ses filles acheter des haricots secs au magasin de l'Etat dans un quartier voisin car les prix sont plus bas.
-

7° - Famille J

- a - Responsable : le couple
- b - nombre d'enfants : 5 de 4, 6, 10, 11 et 19 ans
- c - Revenu mensuel par personne : environ 225 CZ
- d - Nourriture citée : fruits et biscuits que la mère vend habituellement ; légumes généralement les dimanches ; haricots secs seuls ou accompagnés d'un morceau de viande séchée ou de lard quand ils peuvent en acheter.
- e - Commentaires du père : les prix augmentent toujours. Il achète de moins en moins de viande.
- f - Fait observé : une fois je suis arrivée chez eux à 11 h 30. La mère était absente. J'ai demandé à la fille si elle savait préparer le repas et si elle avait fait quelque chose. Elle était un peu gênée, m'a dit le nom du plat mais n'a pas voulu me le montrer.

8° - Famille K

- a - Responsable : la mère
 - b - Nombre d'enfants : 3 de 7, 17 et 21 ans
 - c - Revenu mensuel par personne : 240 CZ
 - d - Aliments cités : pommes de terre pour remplacer la viande, K-suco pour remplacer café (K-suco est une poudre en sachet pour préparer une boisson colorée d'aucune valeur nutritive)
 - e - Commentaires de la mère : elle a eu des difficultés pour élever ses enfants après la mort de son mari. Elle croit que le manque de nourriture a pu être la cause de l'échec scolaire de deux de ses filles.
-

9° - Famille L

- a - Responsable : le couple
- b - Nombre d'enfants : 3 de 7, 17 et 18 ans
- c - Revenu mensuel par personne : 240 CZ
- d - Dépense hebdomadaire de nourriture : 150 CZ
- e - Aliment le plus acheté : pain
- f - Commentaires de la mère : elle croit que le manque de nourriture pourrait être la raison pour laquelle sa fille de 18 ans est analphabète.

Elle pense à sa fille de 7 ans, chaque matin à 10 heures, quand celle-ci prend le goûter scolaire à l'école parce qu'elle n'a pas mangé suffisamment avant de partir.
- g - Fait observé : deux fois, à mon arrivée chez eux à 9 heures du matin, ils étaient en train de manger du pain accompagné d'une tisane.

10° - Famille M

- a - Responsable : le couple
 - b - Nombre d'enfants : 9 de 9 mois, de 2, 4, 6, 9, 10, 12, 14 et 15 ans
 - c - Revenu mensuel par personne : environ 109 CZ
 - d - La mère est inscrite au Centre Médical du quartier pour recevoir chaque mois une quantité déterminée de lait, farine de blé, haricots secs et sucre.
 - e - Commentaires de la mère : plusieurs fois la mère a dit qu'elle n'avait rien à donner aux enfants.
 - f - Faits observés : l'enfant de 6 ans cherchait des morceaux de fer dans les ordures pour les vendre et acheter des biscuits. Ce même enfant a eu une dispute avec son frère à cause d'un petit poisson qu'il avait fait cuire et que son frère avait mangé.

Le vendredi saint, jour de fête familiale, alors que toute les familles préparaient des plats d'origine africaine à base de poisson, cette famille n'avait rien préparé à manger.
-

11° - Famille N

- a - Responsable : le couple
- b - Nombre d'enfants : 8 de 6, 8, 10, 13, 14, 16, 18 et 19 ans
- c - Revenu mensuel par personne : 120 CZ
- d - Commentaires de la mère : Elle n'a pas parlé franchement du manque de nourriture. Mais quand elle parlait de choses que les enfants mangent et qu'elle leur prépare, elle ajoutait toujours : "Quand je peux".

12° - Famille P

- a - Responsable : la mère
 - b - Nombre d'enfants : 3 de 4, 8 et 11 ans
 - c - Revenu mensuel par personne : inférieur à 200 CZ
 - d - Achats habituels : pain, haricots secs, farine de manioc, riz ; parfois courge, pommes de terre et viande séchée.
 - e - Commentaires de la mère : elle a parlé plusieurs fois de ses difficultés pour se nourrir, elle et ses enfants.
Elle m'a montré les haricots secs et le riz qu'elle avait fait cuire le dimanche pour que les enfants les mangent le lundi quand elle serait absente.
 - f - Faits observés : je suis allée chez eux plusieurs fois le soir. La famille mangeait du pain et buvait du café bien clair. Les enfants n'ont pas envie de manger en l'absence de leur mère, ce qui arrive tous les jours en semaine.
-

13° - Famille Q

- a - Responsable : le couple
- b - Nombre d'enfants : 4 de 3, 4, 6 et 7 ans
- c - Revenu mensuel par personne : inférieur à 200 CZ
- d - Dépense hebdomadaire de nourriture : 300 CZ
- e - Achats habituels : pain, biscottes, farine de manioc, légumes et des fois viande
- f - Fait observé : un jour à 3 heures de l'après-midi, je causais avec la mère et les enfants demandaient à manger avec insistance. La mère leur a donné quelques biscottes très courantes dans le milieu populaire.

14° - Famille R

- a - Responsable : la mère
- b - Nombre d'enfants : 4 de 1, 7, 8 et 26 ans
- c - Revenu mensuel par personne : inférieur à 200 CZ
- d - Commentaires de la fille : la mère a eu la tuberculose et une de ses filles est morte de tuberculose.
- e - Faits observés : Les enfants de 7 et 8 ans sont pâles et maigres.

Quand je suis arrivée chez eux à 9 h 30 une fois, ils mangeaient du pain sans margarine et buvait du café noir bien clair.

15° - Famille S

- a - Responsable : le couple
- b - Nombre d'enfants : 5 de 5, 7, 10, 13 et 22 ans
- c - Revenu mensuel par personne : inférieur à 200 CZ
- d - Achats cités : pain, farine de manioc, haricots secs, sucre.
- e - Commentaires de la mère : elle a dit que la nourriture de la famille est insuffisante. Elle achète rarement des fruits parce qu'ils sont chers et a remplacé le vrai café par le café d'orge à cause du prix.

B - FAMILLES LES MOINS PAUVRES

16 - Famille F

- a - Responsable : le couple
 - b - Nombre d'enfants : 5 de 1 mois, de 3, 7, 9 et 10 ans
 - c - Revenu mensuel par personne : 400 CZ
 - d - Commentaires de la mère : elle fait ses achats habituels par quinzaine au supermarché et chaque samedi fait acheter tout ce qui manque.
 - e - Faits observés : plusieurs fois je suis arrivée chez eux au moment du repas et ils prenaient un repas simple mais suffisant. Ces parents n'ont pas démontré de souci au sujet de la nourriture de leurs enfants.
-

17 - Famille G

- a - Responsable : le couple
- b - Nombre d'enfants : 6 de 1, 3, 4, 7, 10 et 12 ans
- c - Revenu mensuel par personne : environ 300 CZ
- d - Achats cités : café, pain, haricots secs, riz, tripes et viande.
- e - Conditions spéciales de cette famille :
 - * le père mange à midi à la cantine des fonctionnaires comme policier
 - * les trois enfants les plus petits passent la journée en semaine à la crèche du quartier où ils ont 3 repas de bonne qualité.

- f - Faits observés : les trois fois où je suis arrivée chez eux il y avait de la viande de boeuf ou poulet et du poisson.
-

18 - Famille H

- a - Responsable : le couple
- b - Nombre d'enfants : 9 de 6 mois, de 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 14 ans
- c - Revenu mensuel par personne : 250 CZ
- d - Dépense hebdomadaire de nourriture : environ 400 CZ
- e - Commentaires des parents : ils ont la vie difficile, il leur manque beaucoup de choses mais pas l'essentiel de la nourriture. La mère est inscrite au Centre Médical du quartier sur la liste de mères qui ont des enfants de moins de 3 ans. Ainsi, elle reçoit par mois une quantité définie de lait, haricots secs, sucre, riz et farine de blé.
- f - Faits observés : je suis allée plusieurs fois chez eux. Il y avait toujours des aliments en train de cuire, les enfants buvaient du chocolat au lait ou mangeaient des fruits. La mère est très active. Elle recherche toujours une manière d'avoir de l'argent. Elle vend différentes choses comme des oeufs et des cosmétiques. Comme ça elle a toujours de l'argent pour acheter de la nourriture.

19 - Famille T

- a - Responsable : le couple
- b - Nombre d'enfants : 5 de 2, 5, 7, 8 et 12 ans
- c - Revenu mensuel par personne inférieur à 200 CZ
- d - Achats cités : pain, haricots secs, riz, spaghetti, café
sucre, viande
- e - Dépense hebdomadaire de nourriture : 200 CZ
- f - Faits observés :

Les enfants sont bien-portants, avec la peau saine. Je crois que cette famille a d'autres sources de revenu non déclarées. La mère travaille comme cuisinière dans le petit restaurant populaire de plats bayannais de sa tante. Je ne sais pas si elle rapporte des produits à manger chez elle. Le soir de l'entretien, elle nous a offert rapportés de chez sa tante des plats bayannais invendus en fin de journée.

20 - Famille U

- a - Responsable : le couple
- b - Nombre d'enfants : 5 de 4, 6, 7, 9 et 11 ans
- c - Revenu mensuel par personne : 342 CZ
- d - Dépense hebdomadaire de nourriture : 300 CZ
- e - Fait noté : La mère paye une jeune fille pour préparer le repas de la famille pendant qu'elle s'occupe de son petit commerce. C'est un fait rare dans le quartier.

21 - Famille V

- a - Responsable : le couple
- b - Nombre d'enfants : 3 de 7, 8 et 13 ans
- c - Revenu mensuel par personne : 240 CZ
- d - Dépense hebdomadaire de nourriture : 250 CZ
- e - Fait observé :

A mon arrivée chez eux dans l'après-midi les enfants goûtaient. C'est rare que ça arrive là-bas. Ils sont bien-portants avec la peau saine.

A N N E X E 3

SOCIALISATION DES ENFANTS

PAR LEURS DIVERTISSEMENTS

I - JEUX DES ENFANTS *

A - JEUX AUTOUR DE LA MAISON

1° - Avec des règles conventionnelles (11)

Bille en verre, bombe-à-eau, capitaine, casse-tête (de revues), dominos, élastique (ou ono-um), jeu de cartes, jeu de dames, marelle, perce-pied, petite-fourmi.

2° - Sans règles conventionnelles (6)

Dînette (avec cuisson), dînette (sans cuisson), jeu de l'école, petit magasin, poupée, petites voitures et jeux improvisés sans noms précis.

B - JEUX DANS LA RUE (12)

Ballon, bouche-du-four, cache-cache, cerf-volant, chat gelé ou statue, chèvre aveugle, mât-de-cocagne, petite boîte, pris en flagrant délit, touché-pris, tournesol, un-deux-trois-partons.

* Cette liste de jeux observés est élargie par les références que les enfants en font pendant les entretiens. (Cf. Annexe n°4).

TABLÉAU XIII - MOTS DES DESSINS ET OBJETS EN PAIE A MOULLEN

	Garçons	Filles	Les deux
Jouets :			
- baigneur	X	X	X
- ballon	X	X	X
- ballon de baudruche	X	-	-
- balle en verre	X	-	-
- échasses	-	X	-
- masque de carnaval	-	X	-
- petite boule	X	-	-
- poupées	X	X	X
- taupie	X	-	-
- volant	-	X	-
Total partiel	7	6	3
Nature :			
- arbre	-	X	-
- chat	X	-	-
- chien	X	X	X
- cocotier	X	X	X
- bois	X	-	-
- fleur	X	X	X
- lapin	-	X	-
- lune	-	X	-
- noix de coco	X	-	-
- oeuf de poule	X	-	-
- organe sexuel masculin	X	-	-
- piége	X	-	-
- po-ces	-	X	-
- soleil	X	X	X
- serpent	X	X	X
- serpent qui enroule un oeuf	X	X	X
- tortue	X	-	-
Total partiel	13	10	6
Graphies :			
- des lettres	X	X	X
Total partiel	1	1	1
Objets de la maison :			
- arbre de Noël	X	-	-
- appareil de TV	X	X	X
- armoire	-	X	-
- "baguette" (pain)	-	X	-
- bassine	-	X	-
- bûche	X	-	-
- casserole	X	X	X
- cocotte minute	-	X	-
- chaise	X	-	-
- galette	X	-	-
- gâteau	X	-	-
- pain	X	X	X
- panier	X	-	-
- polissoir en cuir	X	-	-
- petite table	-	X	-
- table	X	X	X
- tabouret	X	X	X
- tasse	X	-	-
Total partiel	13	10	5
Éléments extérieurs à la maison:			
- camion benne	X	-	-
- escalier	X	X	X
- feu de joie	X	-	-
- maison	X	X	X
- ring de boxe	X	-	-
- voiture	X	-	-
- voiture de police	X	-	-
Total partiel	7	2	2
Personnes :			
- copine	-	X	-
- garçon	X	-	-
- homme	X	-	-
- homme sur un banc	X	-	-
- petite fille	-	X	-
Total partiel	3	2	0
TOTAL	44	31	17

Source des données : Entretiens des enfants.

ANNEXE 4

VOCABULAIRE DES ENFANTS

I - RELEVÉ DES NOMS DE 5 ARES SEMANTIQUES

A - NOURRITURE

Abacate - avocat	Carne de sertão - viande séchée
Abobora - courge	Caruru - "caruru"
Açaça - "Açaça"	Cebola - oignon
Açucar - sucre	Charque - viande séchée et pressée
Alho - ail	Chocolate - chocolat
Arroz - riz	Chouriça - saucisse
Arroz doce - riz sucré	Cocada - noix de coco au caramel
azeite - huile de palme	Coco - noix de coco
Bala - bonbon	Coisa de comer - victuailles
Banana - banane	Comida - nourriture
Bife - bifteck	Coxinha - cuisse de poulet
Bolacha - biscotte	Doce de banana - pâte de banane
Bolo - gâteau	Doce de coco - pâte de noix de coco
Bolo de chocolate - Gâteau de chocolat	Doce de jenipapo - pâte de "jenipapo"
Bolo confeitado - gâteau garni	Doce de tamarino - pâte de "tamarino"
Café - café	Farinha - farine
Café de cevada - café d'orge	Farofa - "farofa"
Caldo - sauce	Fato - tripes
Camarão - crevette	
Carne - viande	

Feijão - haricots secs	Pinha - "pinha"
Folha de lauro - feuille de laurier	Queijo - fromage
Galinha - poulet	Queimado - Bonbon
Guaraná - "Guarana"	Quiabo - "quiabo"
Jantar - souper	Quissuco - poudre fruitée
Laranga - orange	Rabo de tatu - "queue de tatu"
Limão - citron	Rapadura - mélasse
Macarrão - macaronis	Refrigerante - boisson gazeuse
Manga - mangue	Repolho - chou
Manteiga - beurre	Sal - sel
Maxixe - "maxixe"	Sonho - chausson
Merenda - goûter	Sopa - soupe
Mocotó - mollet de cochon	Tomate - tomate
Oleo - huile	Tapioca - tapioca
Ovo - oeuf	Tempero - condiment
Pão - pain	Torrada - pain grillé
Pão de fatia - pain de mie	Toucinho - lard
Pastel - quiche	Uva - raisin
Pé-de-porco - pied de porc	Vara de pão - baguette
Peixe - poisson	Vatapa - "vatapa"
Pimenta - piment	

B - JEUX ET JOUETS

Atireô - je l'ai lancé	Badogada - jet de fronde
Atirei o pau no ga-t-oto - j'ai lancé le bâton sur le chat	Boca de forno - entrée du four
	Bola - ballon

Bola de assoprar - ballon
à gonfler

Bola de chutar - ballon
de foot

Bolinha - balle

Bomba d'agua - pompe-à-eau

Boneca - poupée

Brincadeira - jeu

Brinquedo de bicicleta - jeu
de bicyclette

Brinquedo de boneca - jeu
de poupée

Brinquedo de carro - jeu
de voiture

Brinquedo de casinha - jeu
de petite maison

Brinquedo de colégio - jeu
de l'école

Brinquedo de comida - jeu
de la dinette

Brinquedo de escola - jeu
de l'école

Brinquedo de fazer comida -
jeu de la dinette

Brinquedo de fazer feira -
jeu du marché

Brinquedo de macaquinho -
marelle

Brinquedo de mascara - jeu
de masque

Brinquedo de palhaço - jeu
de clown

Brinquedo de panelinha - jeu
de petite casserolle

Brinquedo de pegar - jeu
d'attrape

Brinquedo de queimado de broco -
jeu de bonbons en brique

Brinquedo de se esconder - jeu
de cache-cache

Brinquedo de trem - jeu
du train

Brinquedo venda - jeu
de petit magasin

Caixa de brinquedo - boîte
de jeu

Carro - voiture

Caçamba de brinquedo - camion-
berne

Congelou - jeu de la momie

Dama - dame

Domino - "domino"

Empinar periquito - tenir le
cerf-volant

Gude - bille

Jogo de botão - jeu de boutons

Latinha - petite boîte

La vai a bola - le ballon

 passe

Percula, picula - jeu

 d'attrape

Peteca - aigrette

Pião - toupie

Pular corda - sauter à la corde

C - ANIMAUX ET PLANTES

Acara - "acara"

aranha - araignée

Arvore - arbre

Bem-te-vi - oiseau

Cachorro - chien

Caroço - noyau

Cavalo - cheval

Cobra - serpent

Coelho - lapin

Coqueiro - cocotier

Escama - écaille

Espinha - arête

Flor - fleur

Floresta - forêt

Galinha - poule

Gato - chat

Mato - bois

Medusa - méduse

Morango (cheiro de) - fraise

Ovo - oeuf

Pato - canard

Pê de arvore - arbre

Pê de coqueiro - cocotier

Peixe - poisson

Peixe agulha - poisson-aiguille

Pranta - plante

Rato - rat

Sapo - crapaud

Touro - taureau

Traira - "Traira"

Tripa - tripe

Verme - ver

D - OBJETS DE LA MAISON

Armario - armoire

Bacia - cuvette

Bacio - pot de chambre

Banco - banc

Beliche - lit à 2 étages

Cadeira - chaise

Cama - lit

Caneco - gobelet

Coelho culé - cuillère

Copo - verre

Espanador - balayette

Estante - étagère

Esteira - natte

Faca - couteau

Fogão - cuisinière à gaz

Garfo, gaúfo - fourchette

Jarro - vase

Liquidificador - mixeur

Mesa - table

Panela - casserole

Panela de pressão - cocotte minute

Pano - napperon

Prato - assiette

Tampa - couvercle

Tapete - tapis

Televisão - télévision

Tesoura - ciseaux

Vassoura - balai

E - ESPACE PHYSIQUE

Beco - ruelle

Entrada (do bairro) -

entrée (du quartier)

Escada - escalier

Esquina - coin de la rue

Laje - dalle

Pista - route

Porta - palier

Viaduto - viaduc

II - RELEVÉ DES ADJECTIFS QUALIFICATIFS

A - ADJECTIFS EMPLOYÉS POUR VALORISER

1° - Se rapportant à des personnes

Batizado - baptisé

Lisos (cabelos) - aux cheveux
lisses

2° - Se rapportant à des choses

Adorável - adorable

Colorido - coloré

Arrumada - arrangée

Gostoso - savoureux

Bom - bon

Lindo - beau

Bonito - joli

Melhor - meilleur

B - ADJECTIFS EMPLOYÉS POUR DÉPRÉCIER

1° - Se rapportant à des personnes

Abestalhada - bête

Doida - folle

Banguela - édentée

Enjoada - gênante

Burro - âne

Gaiata - plaisantin

Chata - embêtante

Indiota - idiot

Maleducado - mal éduqué

Maluca - Détraquée

Malvado - méchant

Mentirosa - menteuse

Metida - curieuse

Osado - effronté

Pagão - païen

Preguiçosa - paresseuse

2° - Se rapportant à des choses

Bagunçado - désordonné

Errado - faux

Feio - laid

Horrorosa - affreuse

Magrelo - maigrelet

Porco - dégoûtant

Pior - pire

Roído - rongé

Ruim - mauvais

Sujo - sale

C - ADJECTIFS EMPLOYES POUR FAIRE UN CONSTAT

Amolada - aiguisée

Barato - bon marché

Caro - cher

Careca - chauve

Cozido - cuit

Doente - malade

Dormente - engourdi

Duro - dur

Fácil - facile

Gelado - glacé

Gorda - grasse

Grande - grand

Igual - égal

Inchada - enflée

Maior - plus grand

Mole - mou

Pequeno - petit

Pesado - lourd

Perigoso - dangereux

Pronta - prête

Quente - chaud

Velho - vieux

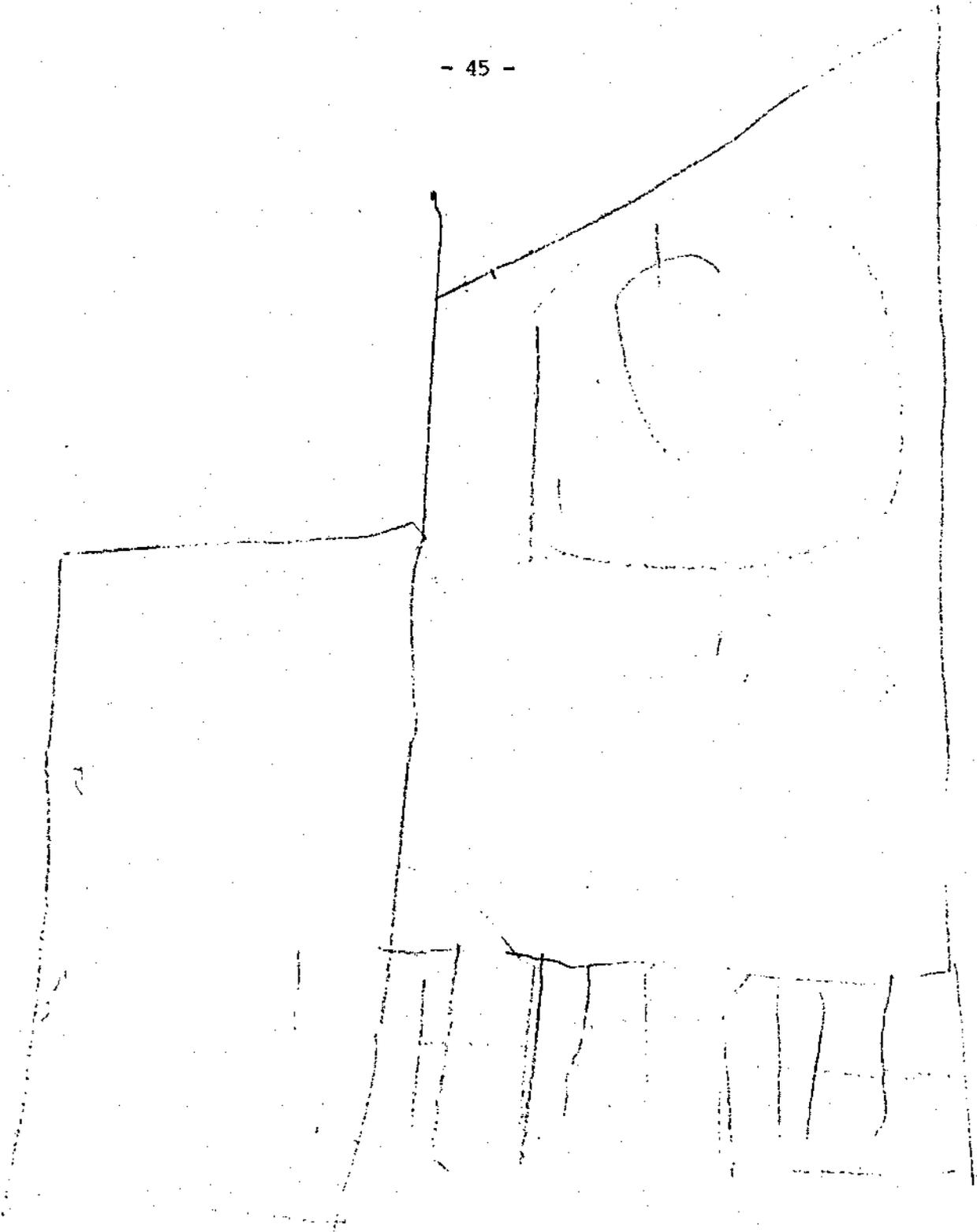
A N N E X E 5

LES PRODUCTIONS ECRITES DES ENFANTS

ET LEURS COMPORTEMENTS

COMME LECTEURS

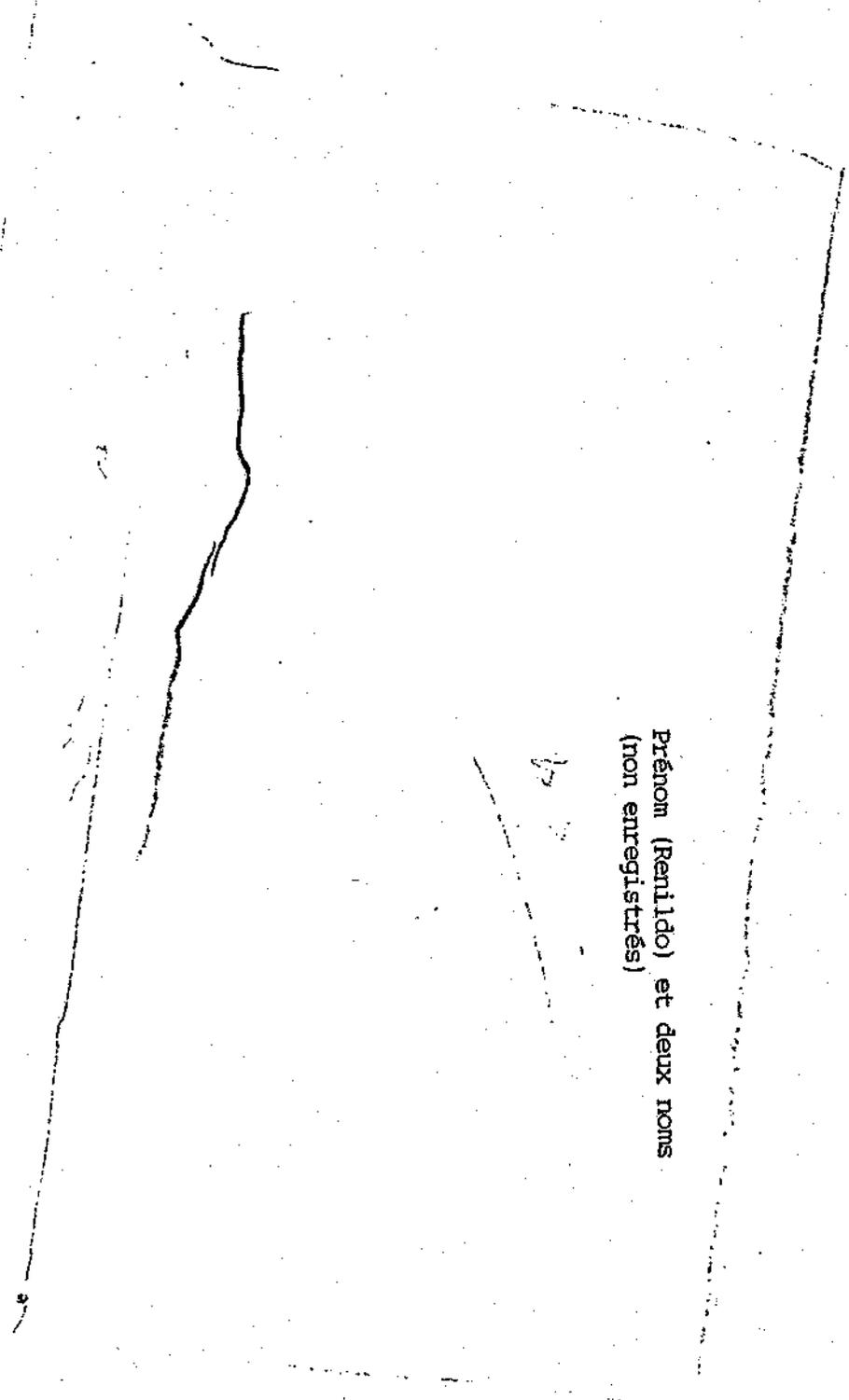
I - DESSINS AVEC LE PRENOM



Prénom (Antônio) et
deux noms (non
enregistrés)

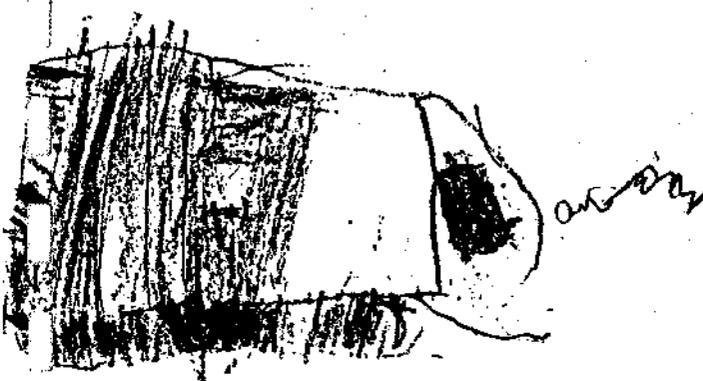
Handwritten scribbles

Dessin 1
AO (6 ; 7) -
Groupe A



Prénom (Renildo) et deux noms
(non enregistrés)

Dessin 3
RO (6 ; 9) -
Groupe A

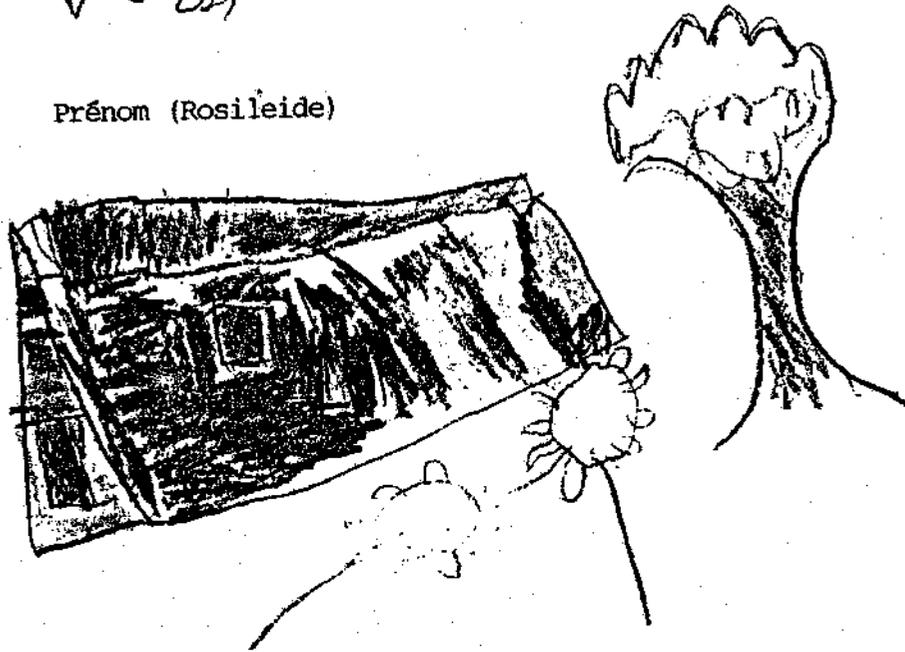


Prénom (Carla)

Dessin 4
CA (8) -
Groupe A

MUR

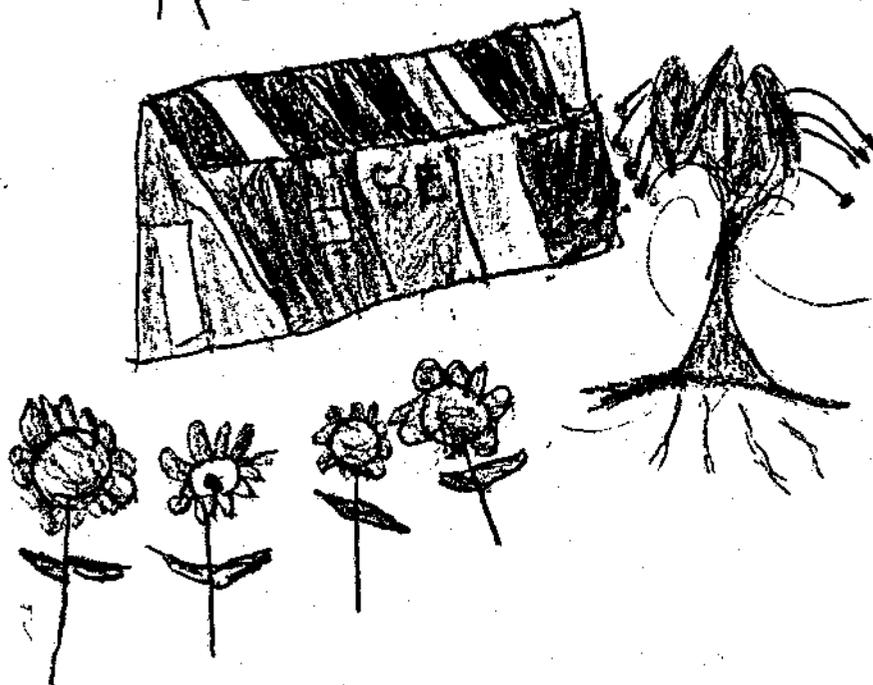
Prénom (Rosileide)



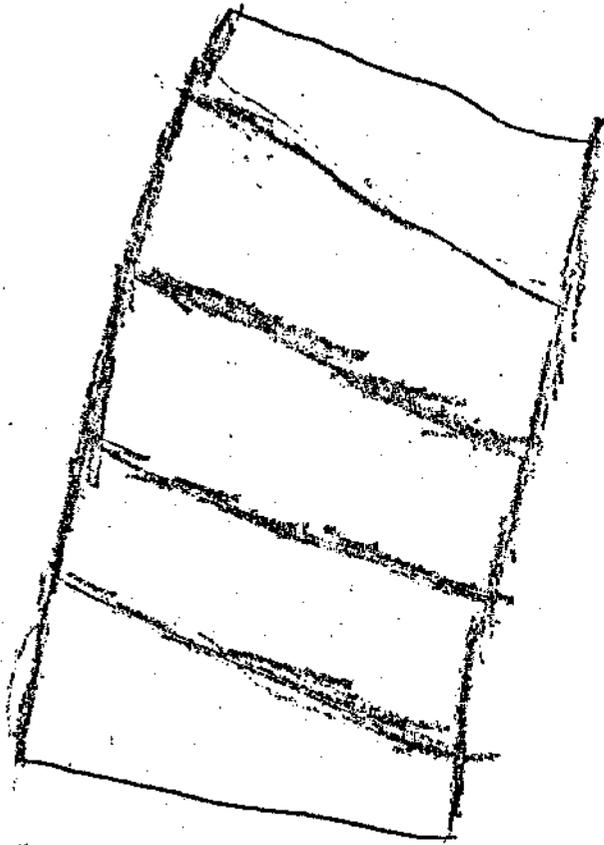
Dessin 5
RD (6 ; 11) -
Groupe A

Rosilene

Prénom (Rosilene) et
deux noms (non enregistrés)



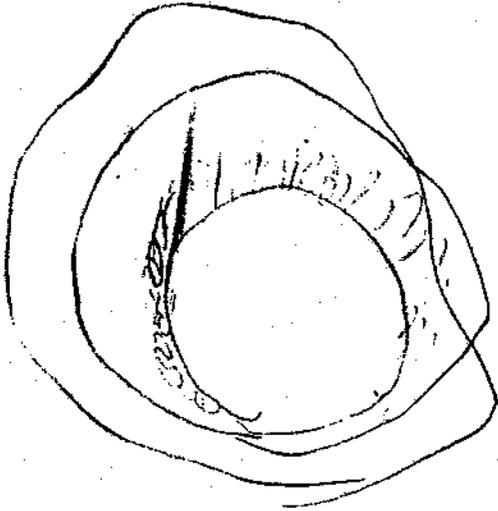
Dessin 6
RN (8) -
Groupe A



Prénom Gilvânia

Prénom (Gilvânia)

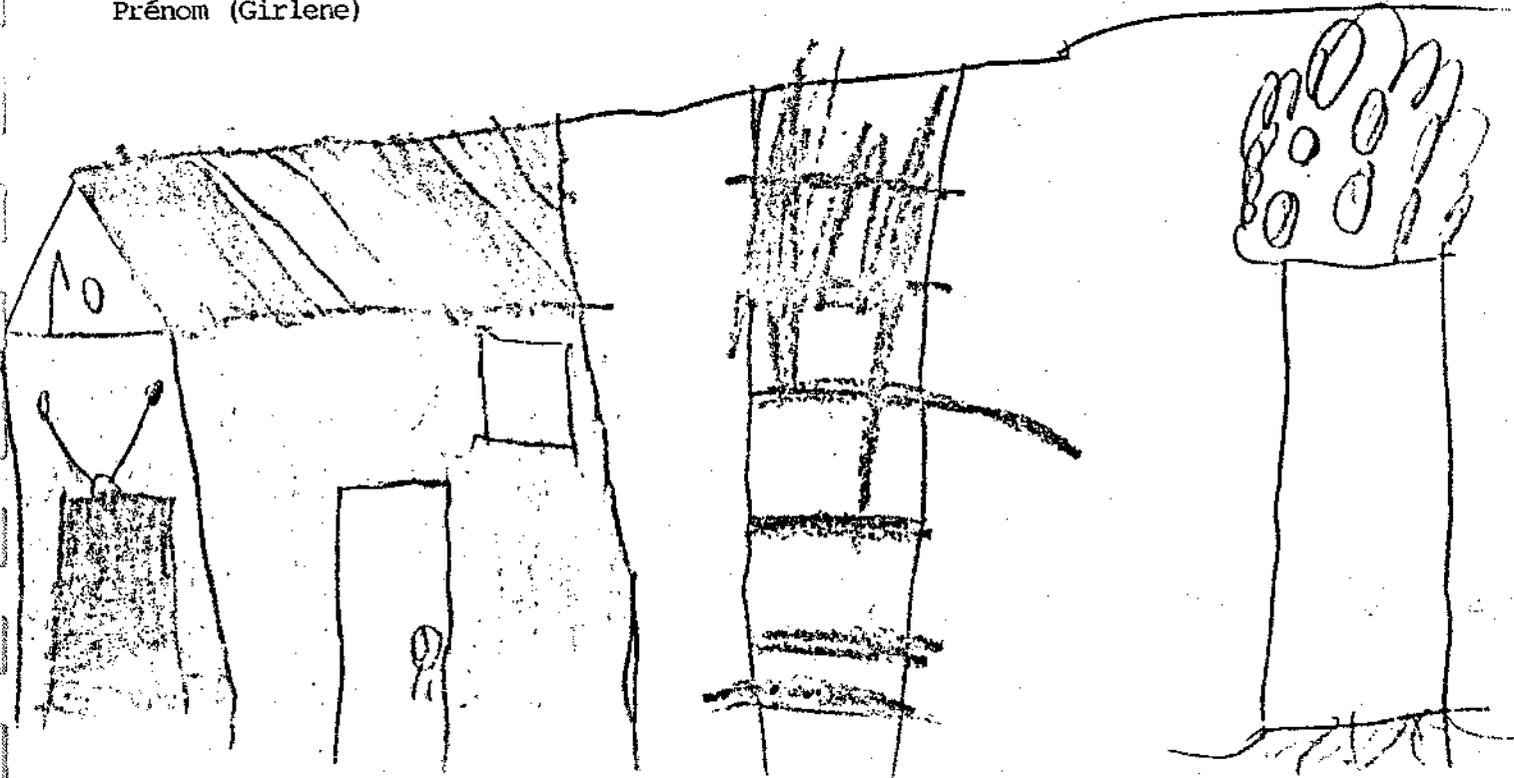
Dessin 7
GA (7 ; 6) -
Groupe A

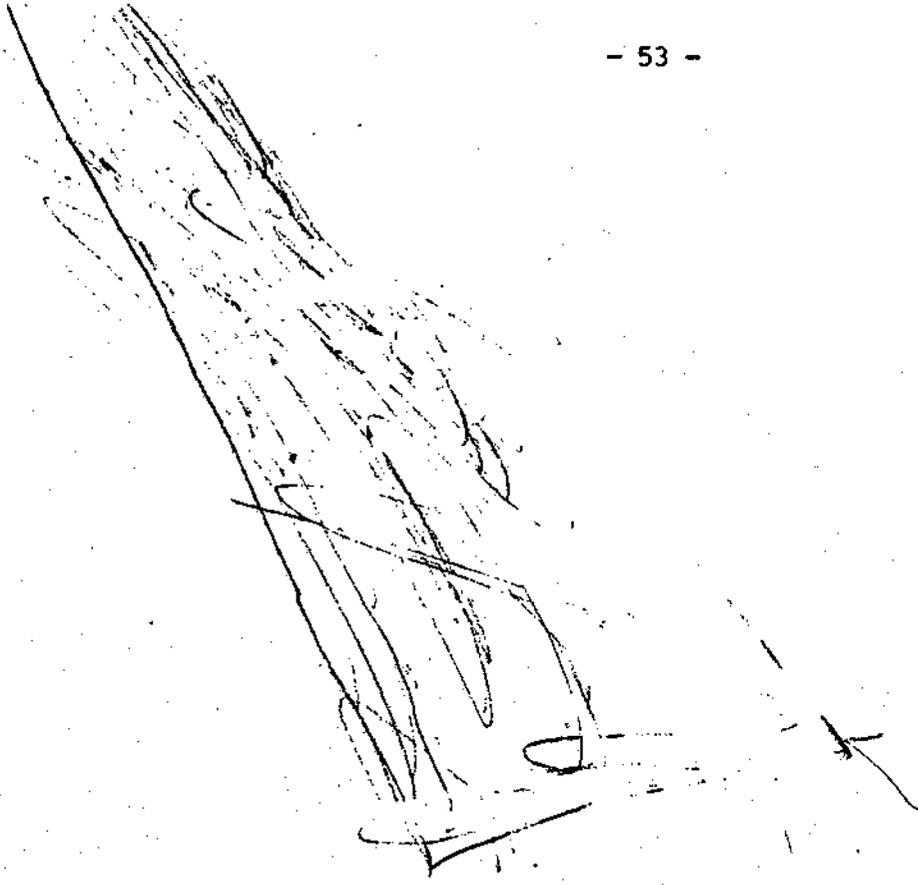


11.04.08.25

Dessin 8
GE (7 ; 10) -
Groupe A

Prénom (Girlele)

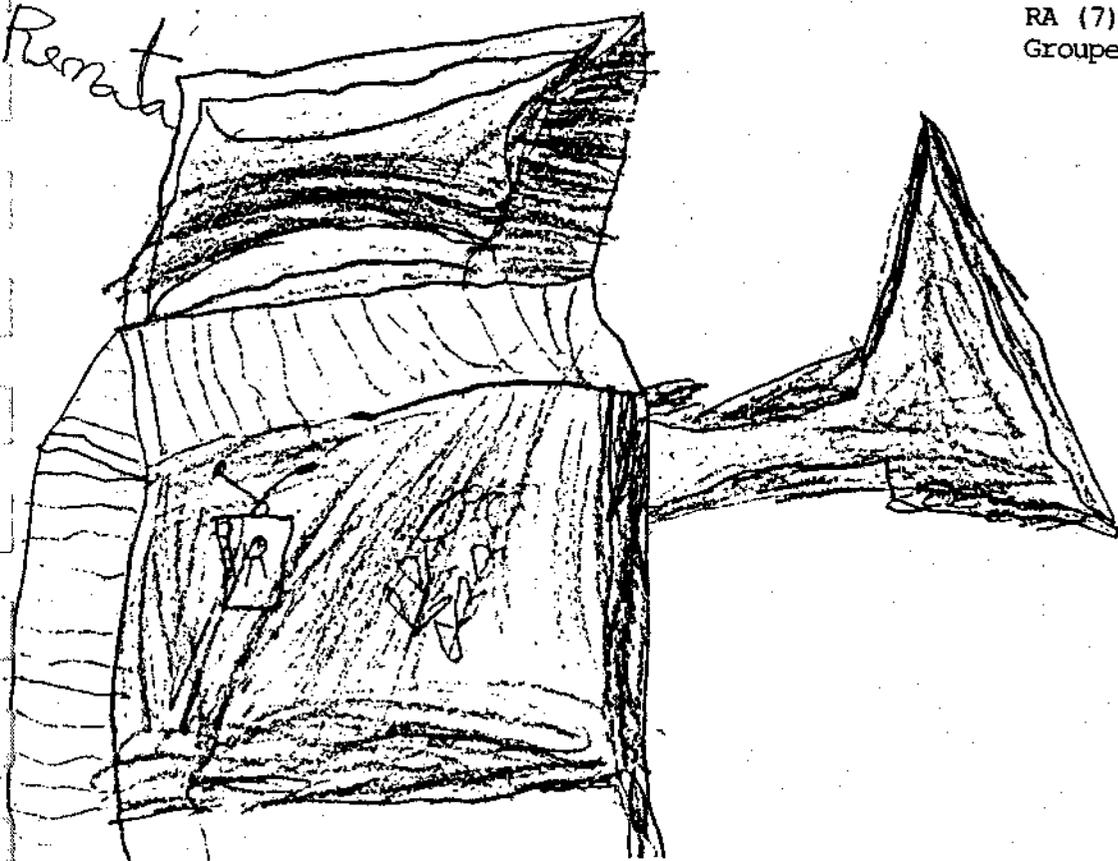




Prénom (Renata)

Renata

Dessin 9
RA (7) -
Groupe A

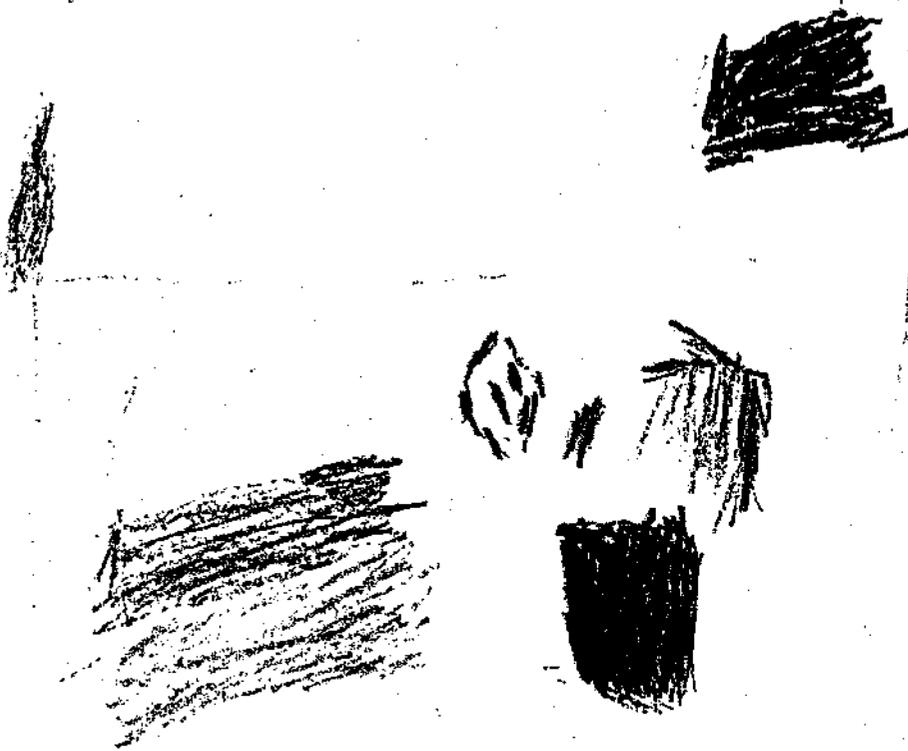




Gilmara

Prénom (Gilmara)

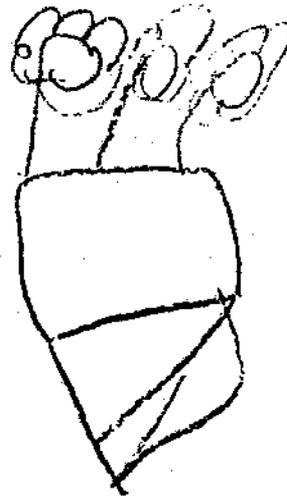
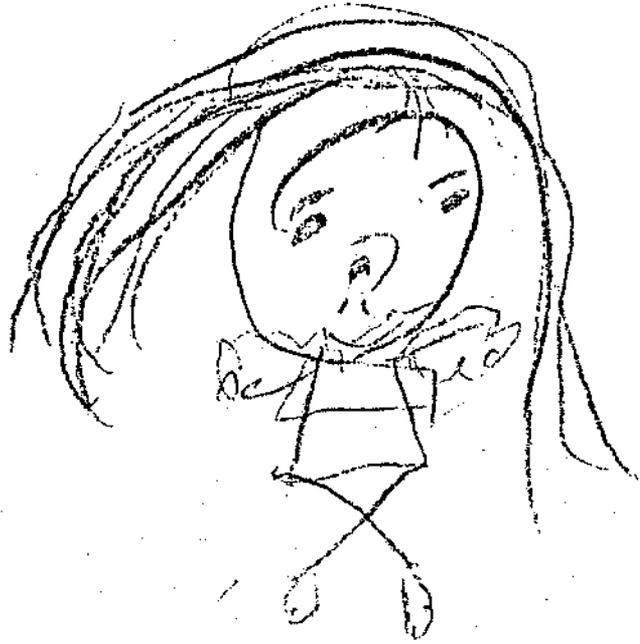
Dessin 10
GR (7) -
Groupe B



lusa

Prénom (Lusinete) et deux noms (Oliveira Santos)

Dessin 11
LE (7 ; 2) -
Groupe B



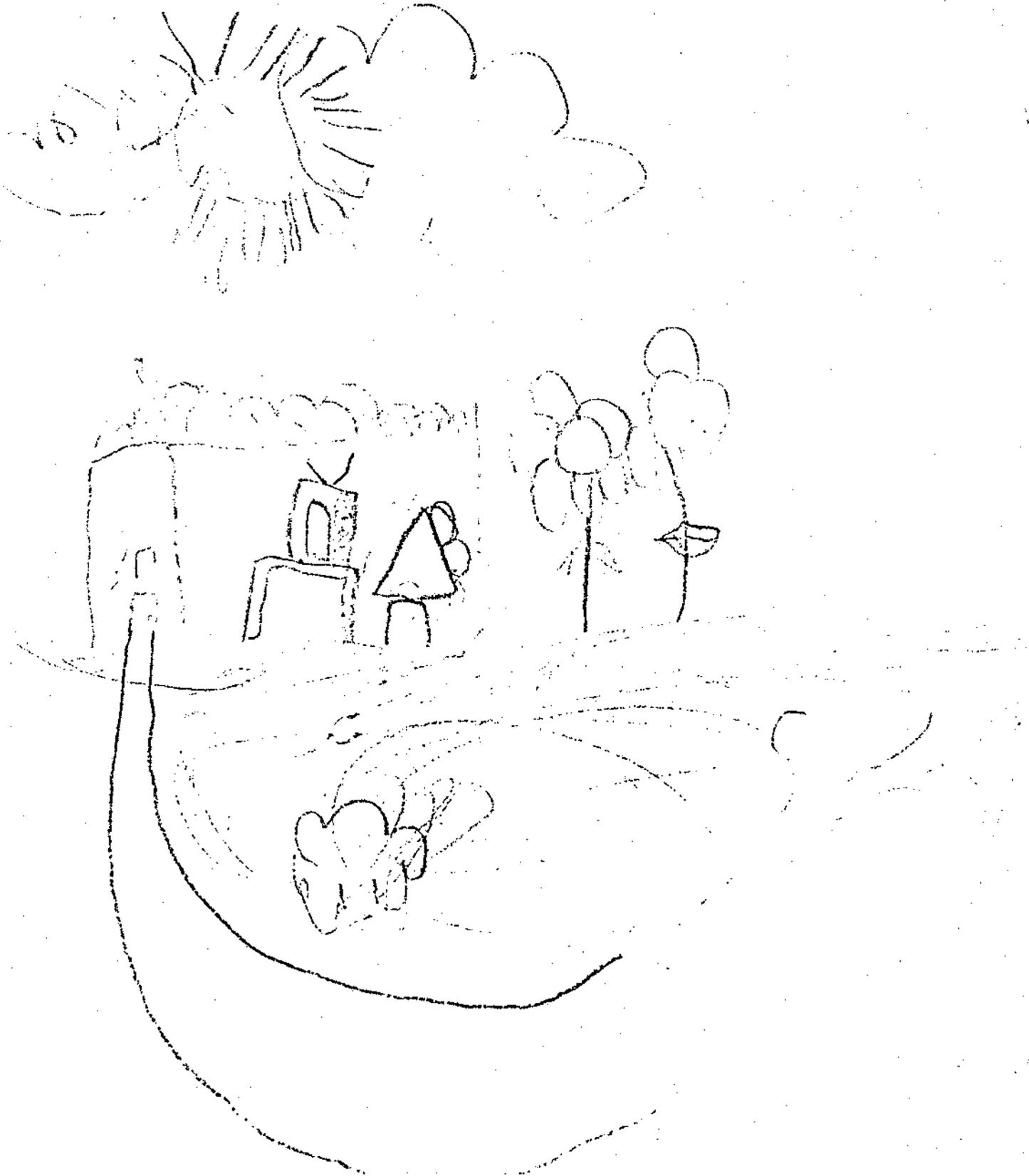
Prénom (Rosana) et deux noms
(Santiago Santos)

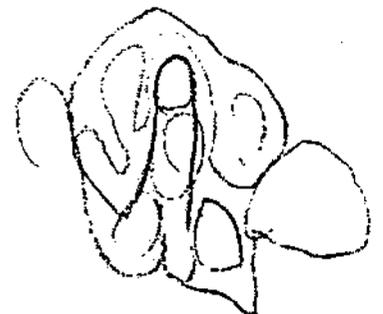
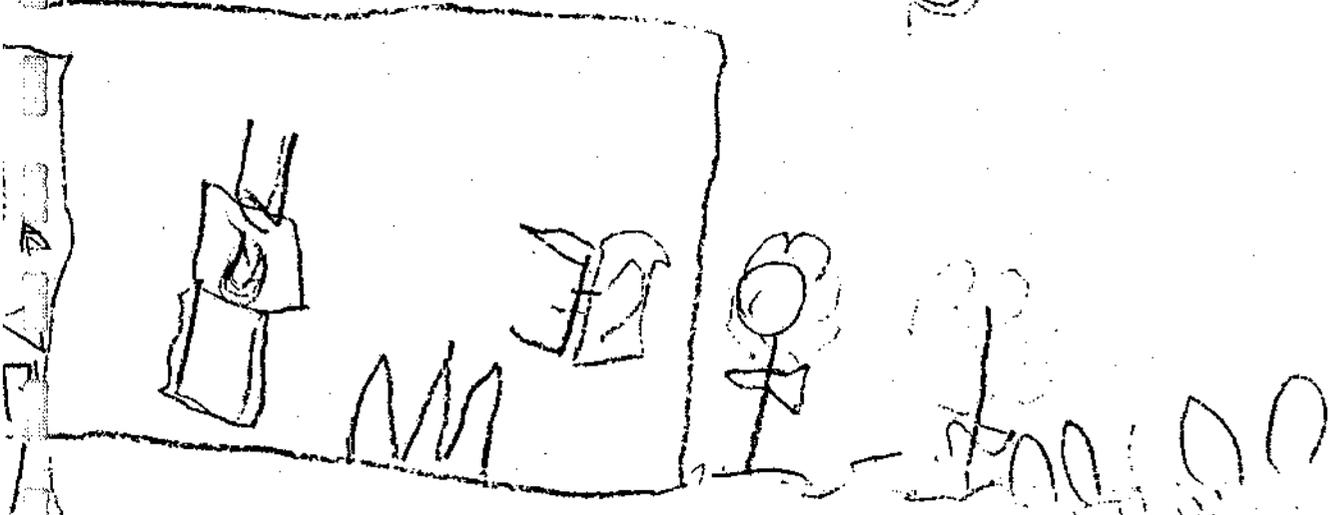
Dessin 12
RS (7) -
Groupe B

Rosana Santiago

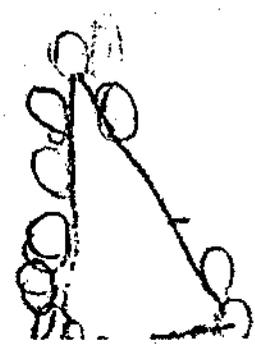
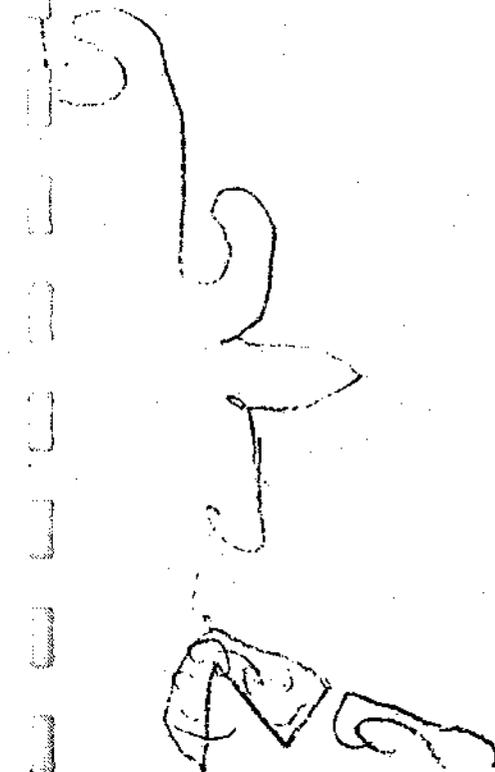
Prénom (Ariosvaldo)

Dessin 13
AD (7 ; 5) -
Groupe B

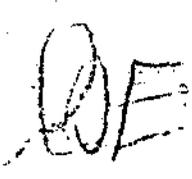


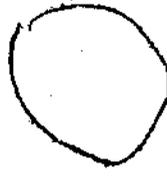
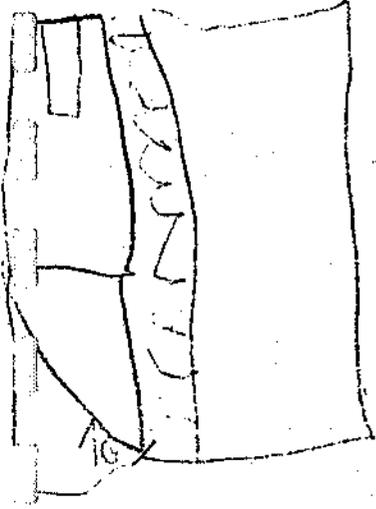


Dessin 14
EN (7 ; 4) -
Groupe B



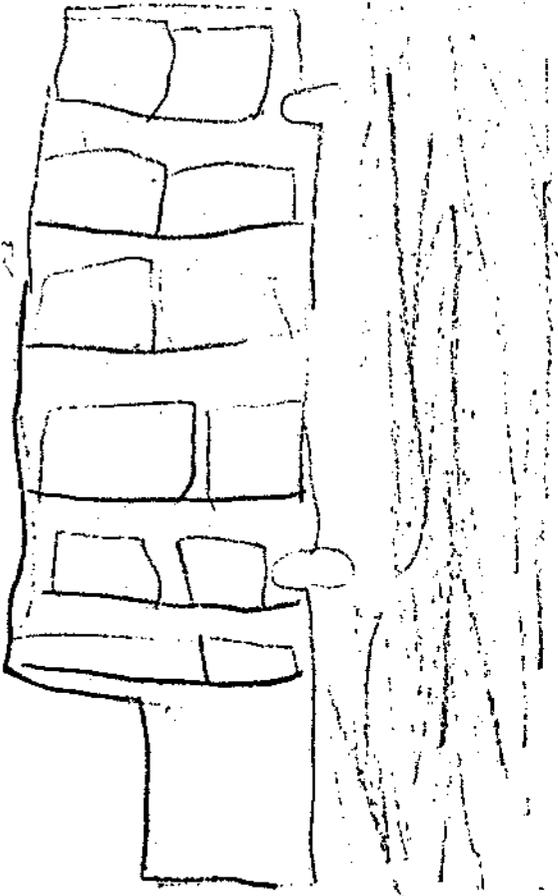
Prénom (Edson)





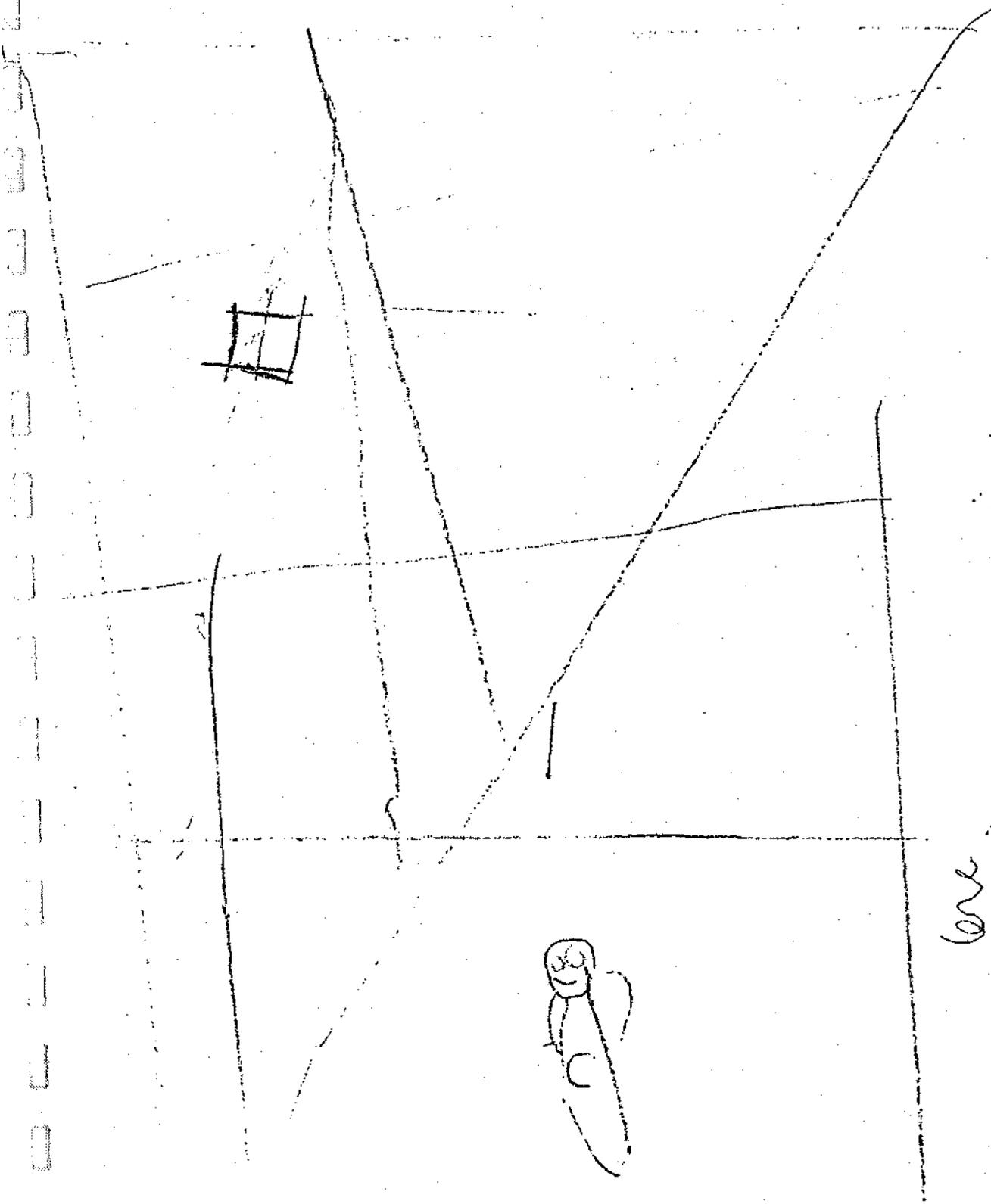
Marcos

Prénom (Marcos) et deux noms (Santiago Valença)



Dessin 15
MS (7 ; 2) -
Groupe B

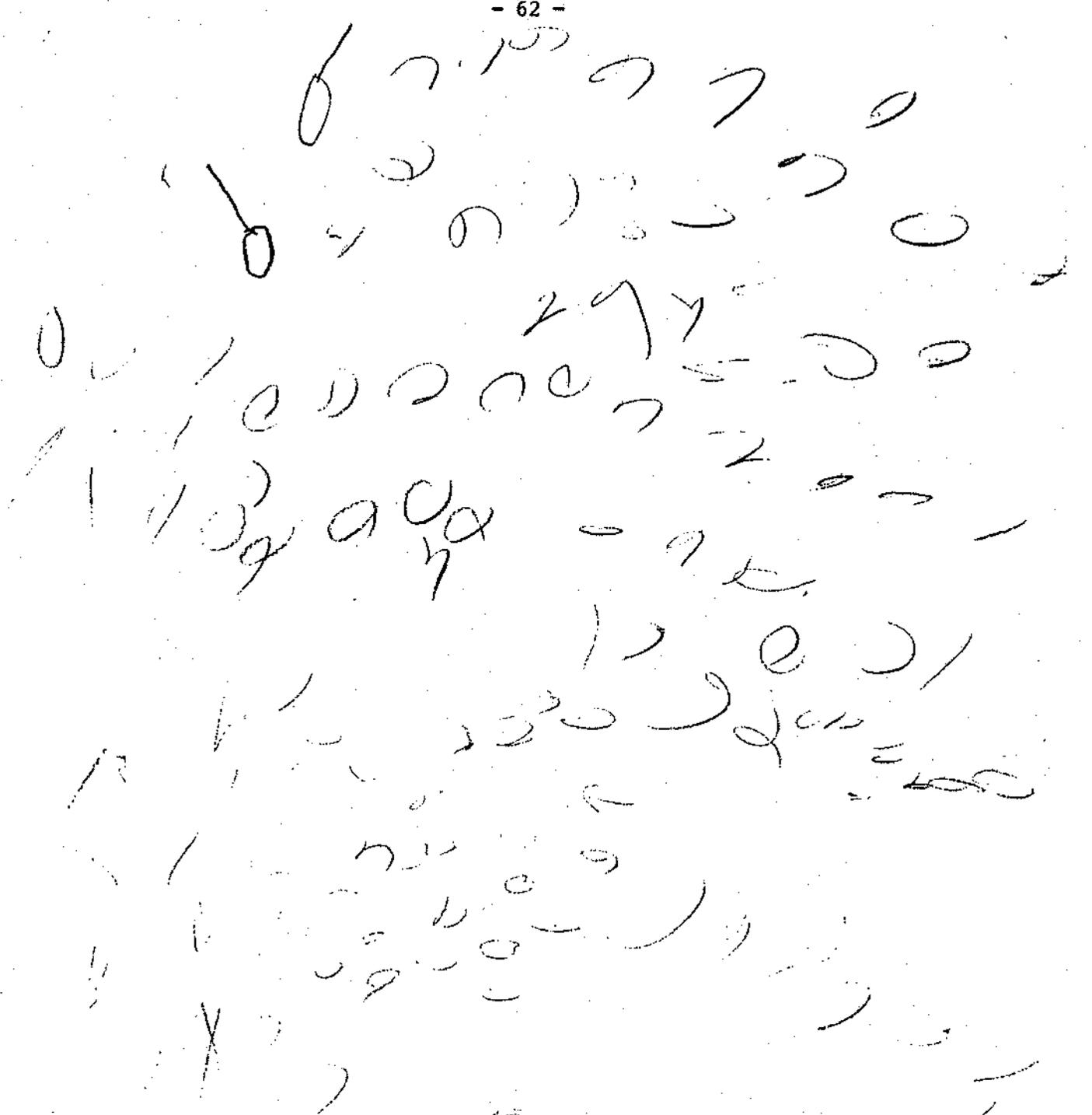
II - DESSINS AVEC UN MOT ET UNE PHRASE QUI LE CONTIENT



"boneco" (baigneur)

bone
boneco
boneco

"O boneco vai fazer a casa de Camila"
 (Le baigneur va faire la maison de Camille)



Dessin 17
JO (7 ; 7) -
Groupe A

"casa" (maison)

"Casa de pano" (maison en toile)

de *en*

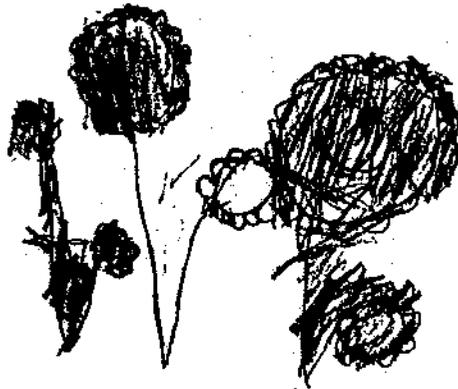
Dessin 18
RO (6 ; 9) -
Groupe A

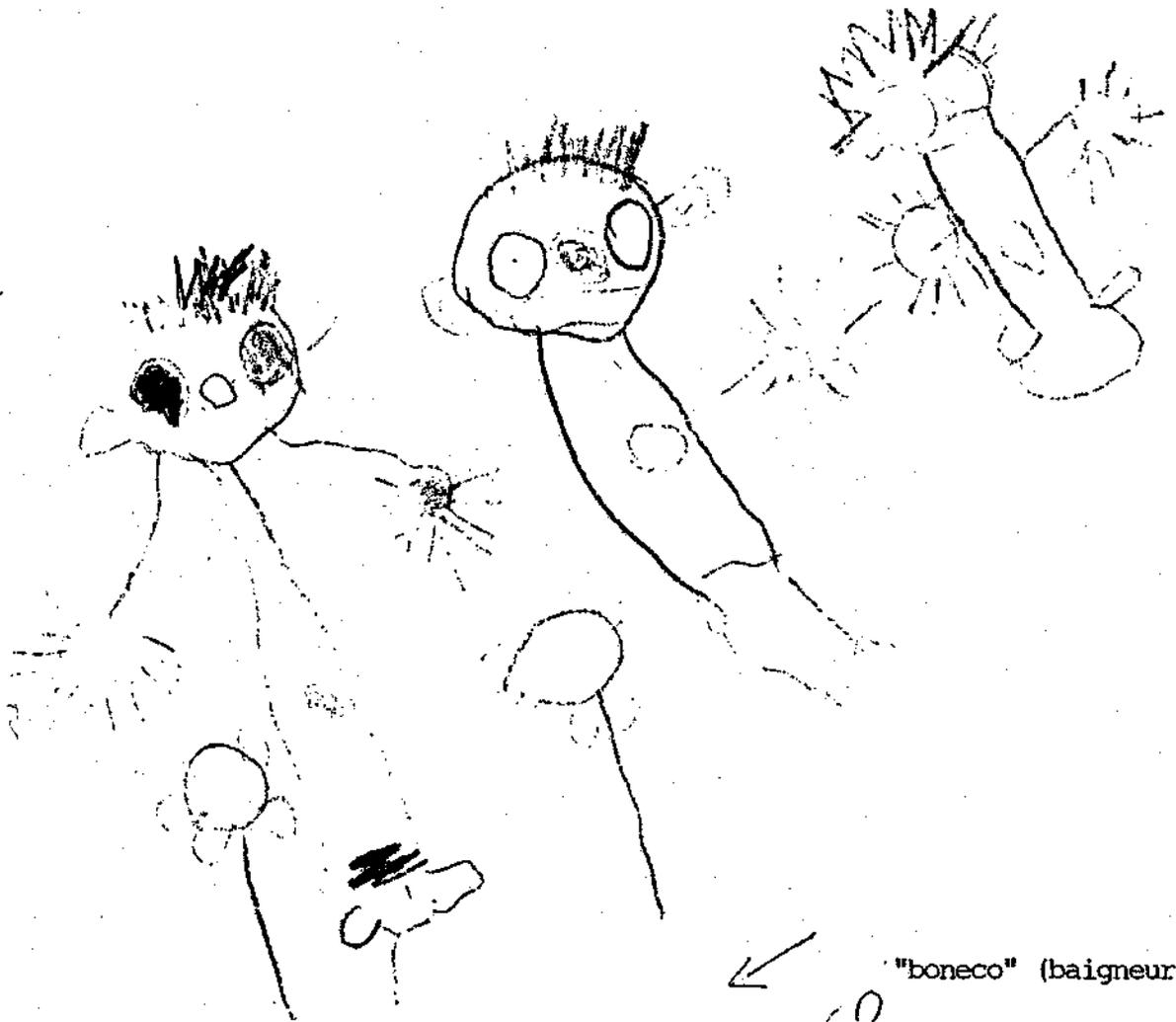
"flor" (fleur)

bonco

"A flor e o boneco" (La fleur et le baigneur)

bonco





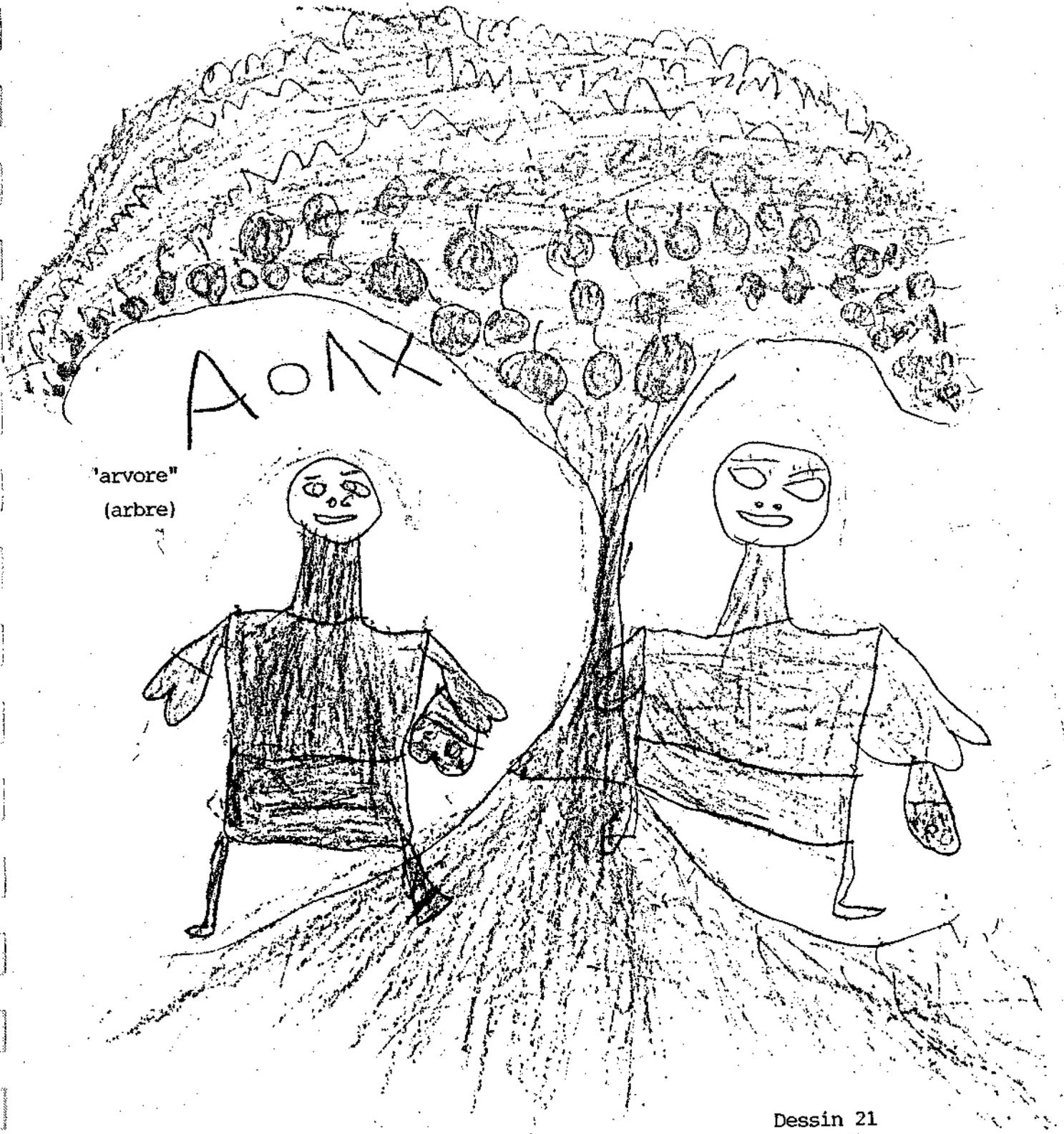
← "boneco" (baigneur)
Nico
amw

"Eu gosto do boneco"
(J'aime le baigneur)

amw
→

Rosileide (prénom)

Dessin 20
RD (6 ; 11) -
Groupe A



'arvore"
(arbre)

Dessin 21
RN (8) -
Groupe A

"Eu gostei da arvore" (J'ai aimé l'arbre)

A O A X



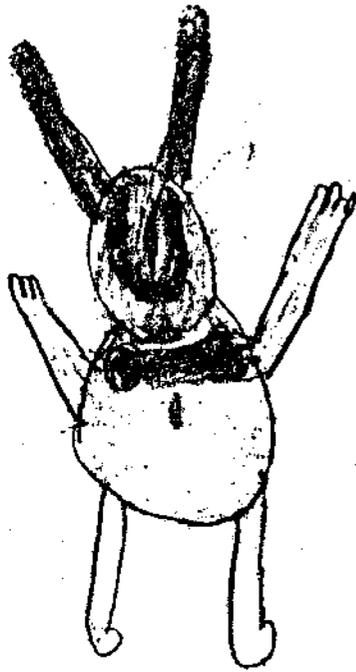
bonita

"boneca" (poupée)

bonita

"A boneca é muito bonitinha"
(La poupée est très jolie).

Dessin 22
GA (7 ; 6) -
Groupe A

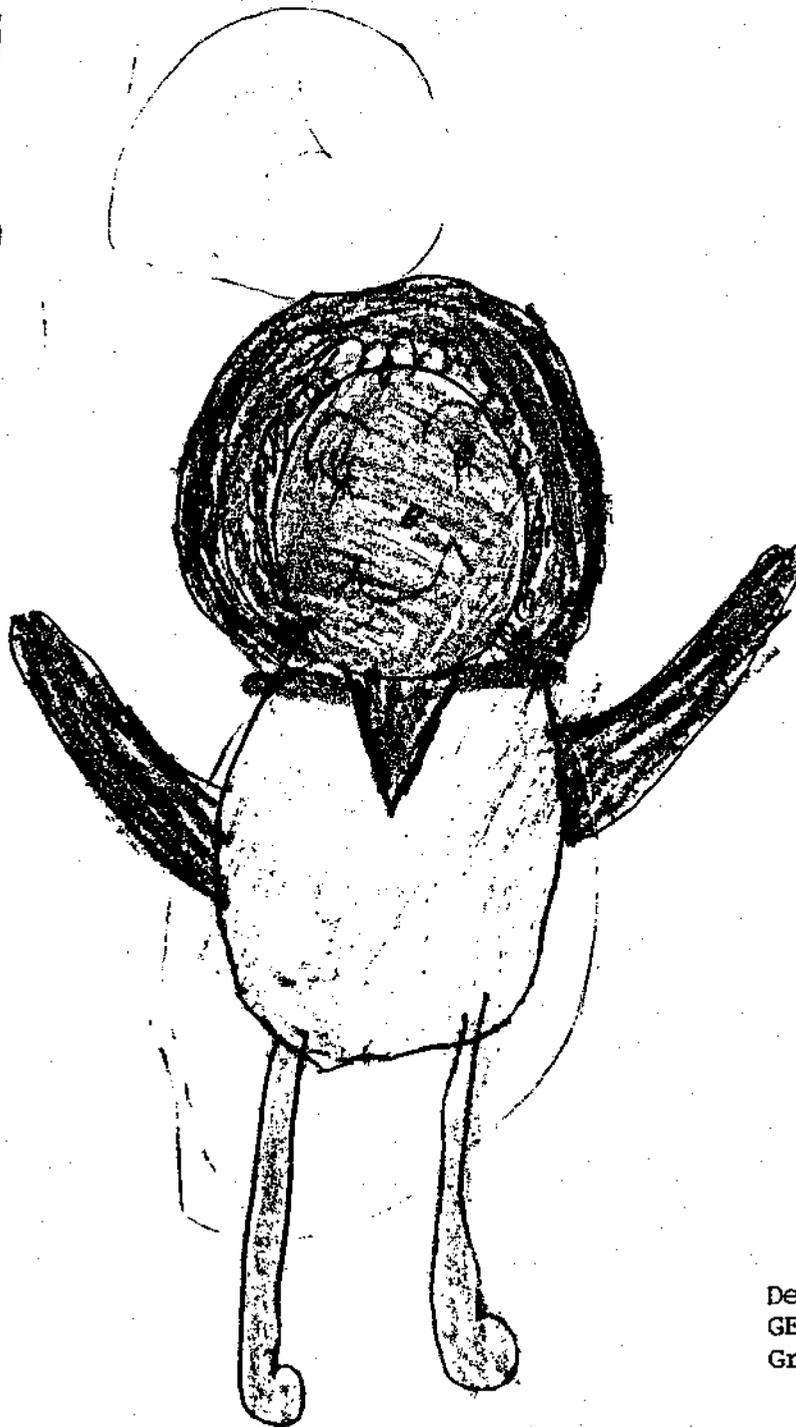


2 taiz

"a boneca" (la poupée)

A boneca e o coelho

(La poupée et le lapin)



Rerata

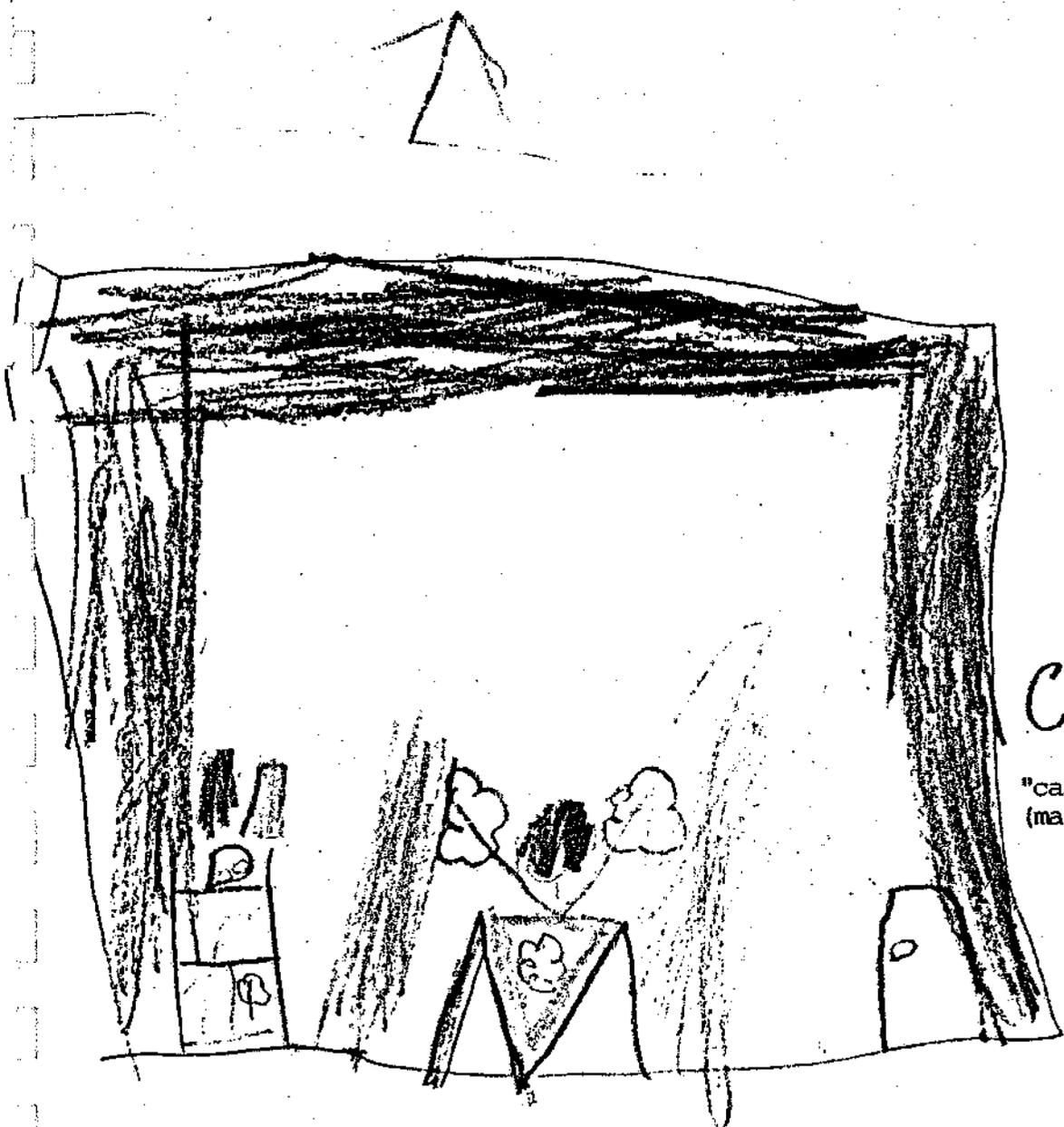
"casa" (maison)

Sacerati

"A casa é bonitinha"
(La maison est jolie)

Dessin 24
RA (7) -
Groupe A





ca l

"casa"
(maison)

filmoa

Dessin 25
GR (7) -
Groupe B

"A casa é bonita"
(La maison est jolie)

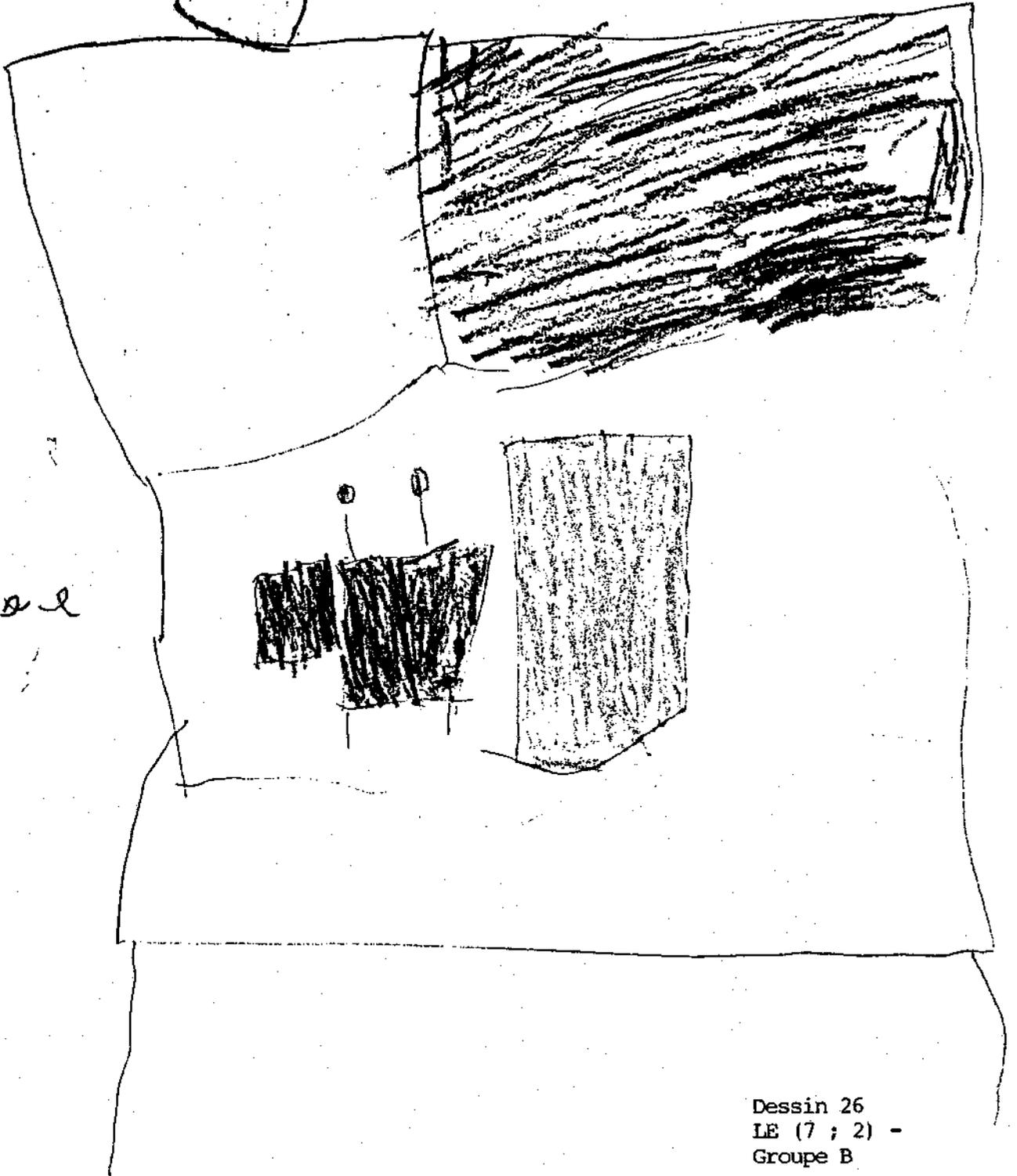
ae l u B

9-71
A A U

"casa" (maison)

Q A U

"Eu gostei da casa"
(J'ai aimé la maison)



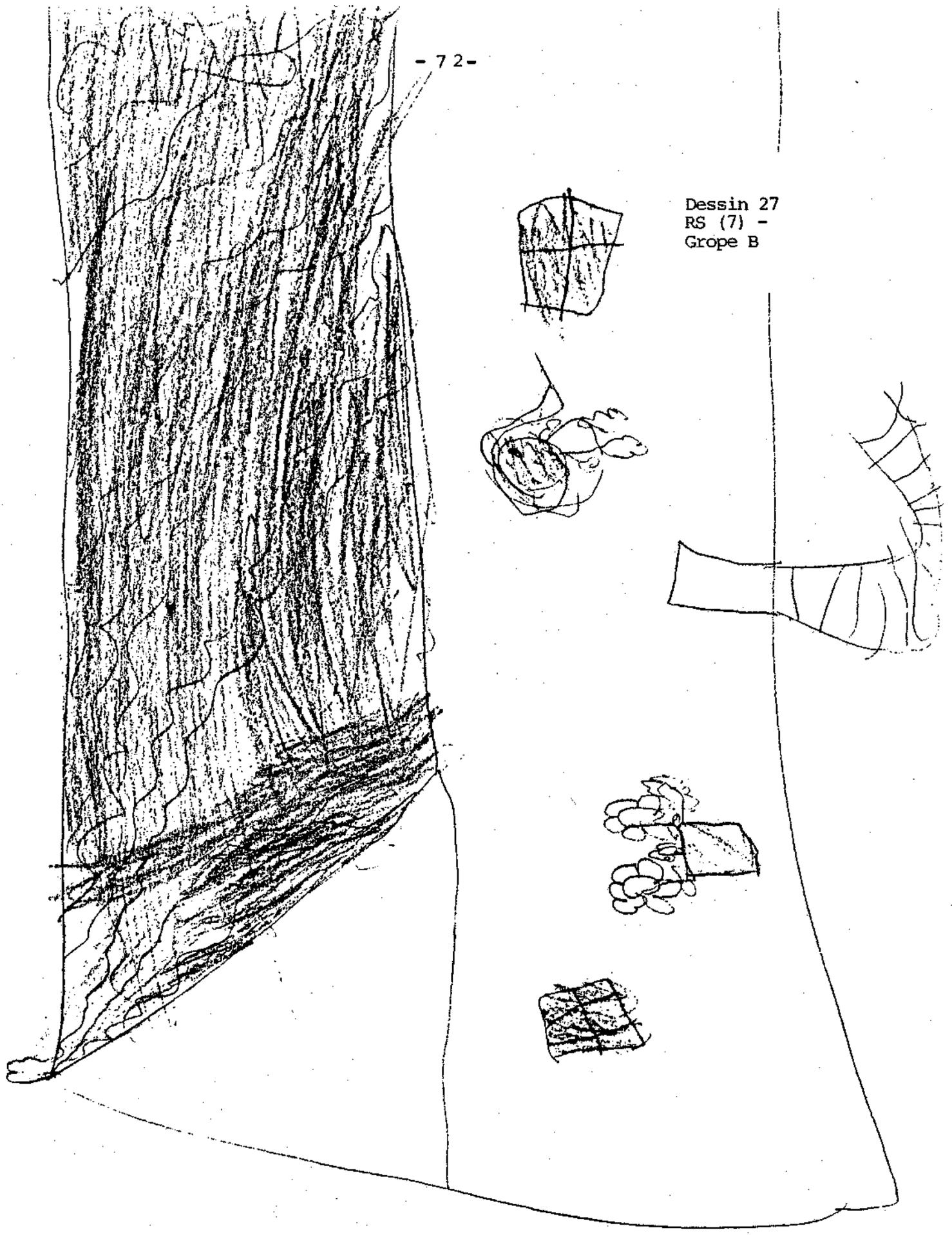
case

Dessin 26
LE (7 ; 2) -
Groupe B

Comodo

"a casa" (la maison)

Dessin 27
RS (7) -
Groupe B

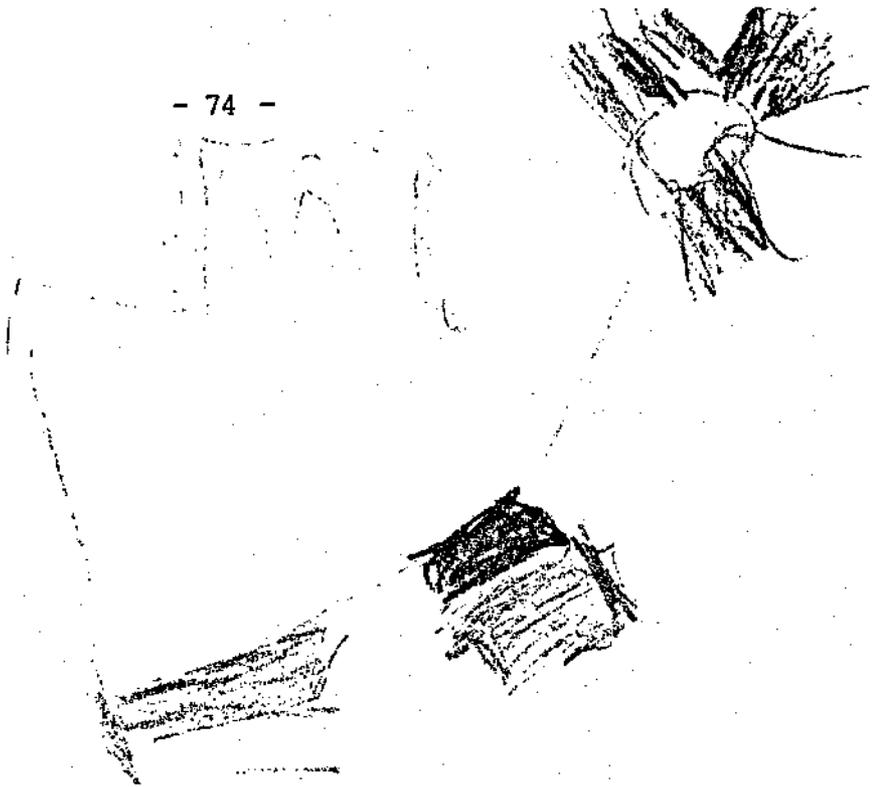


"A casa é pintada"
(La maison est peinte)

Calzados



Dessin 28
AD (7 ; 5) -
Groupe B



"sol" (soleil)

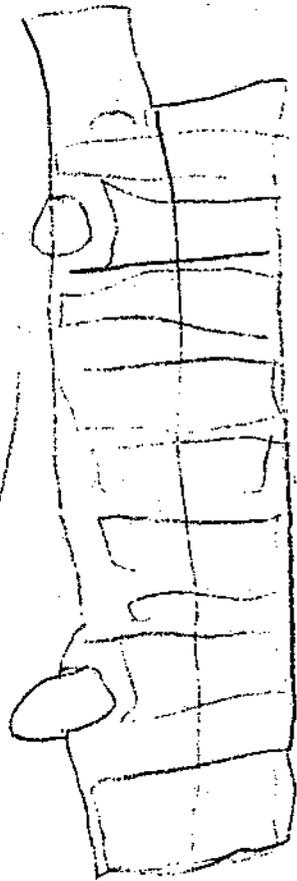
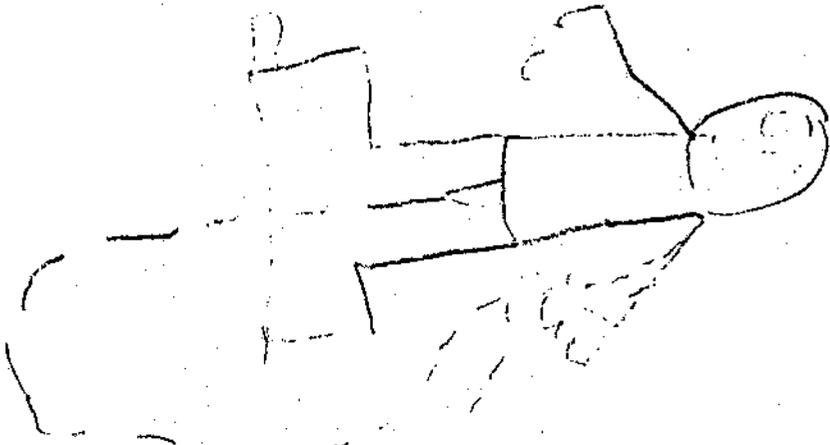
"O sol tem uma boca et um olho"
(Le soleil a une bouche et un oeil)

O A B ~~+~~ u o v d H U

O A B + u

(Une phrase sur le soleil non enregistrée)

M + U



m o f w

"sol" (soleil)

Dessin 30
MS (7 ; 2) -
Groupe B

III - FICHES D'ECRIURE ET PROTOCOLES RESPECTIFS

Sont présentés ici 14 fiches d'écriture et leur protocole respectif, identifiés par le même numéro, de 1 à 14, car, en effet, un enfant s'est refusé d'écrire. Les fiches et les protocoles portent tous le code d'identification de l'enfant.

Les productions des enfants sur les fiches sont numérotées selon l'ordre dans lequel les enfants les ont réalisées. Chaque numéro correspond le plus souvent à une partie de ligne ou à une ligne entière. Quand les productions sont multiples et non-assemblées, elles n'ont pas été numérotées. Quelques productions ont été écartées de l'analyse soit parce que l'enfant ne les a pas interprétées, soit parce que leur interprétation n'a pas été notée sur le moment.

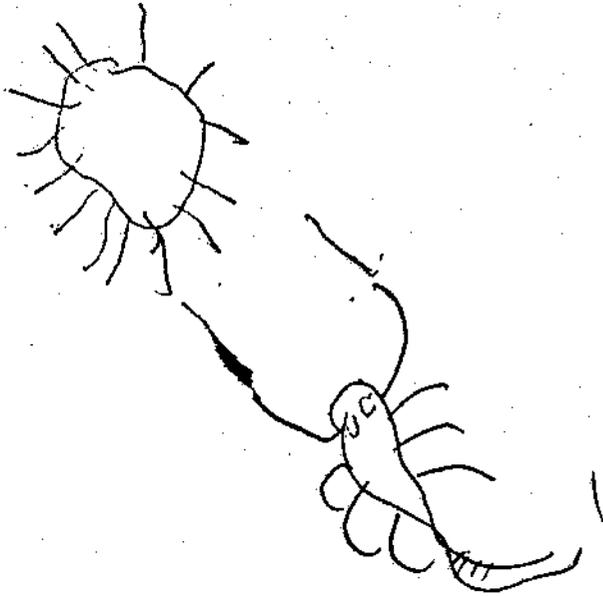
Dans les protocoles, la colonne de gauche reproduit mes instructions ; la colonne de droite, les paroles et les productions des enfants. Celles-ci sont explicitées entre parenthèses et, parfois, accompagnées d'un ou deux numéros : le premier de la fiche et le deuxième de la production.

Les comportements des productions écrites et la "lecture" de ces productions sont précédés d'un signe qui en indique le type :

- || refus d'écrire
- * un dessin
- gribouillages
- // écriture de lettres

- /- refus de lire les gribouillages
- == lecture des gribouillages
- Ø lecture fausse de lettres
- = déchiffrage de lettres ou de mots
- /// lecture juste de lettres
- % énoncé d'un mot
- + écriture d'un prénom
- ++ lecture d'un prénom

Fiche
d'écriture 1
AO (6 ; 7) -
Groupe A



*Alou
moulin*

*Amour
rien*

m

PROTOCOLE 1 : AO (6 ; 7) - Groupe A

Je veux que tu écrives. Après
tu me diras ce que tu as
écrit.

* Un baigneur ?

Ecris, je veux que tu écrives.

-/- (Avec hésitation, il fait des
gribouillages.

Il les cache de la main) :

- Je ne sais pas.

Et ce que tu as fait,
qu'est-ce que c'est ?

-/- - C'est rien.

- Est-ce que je peux faire un
baigneur ?

- Oui

* (Il dessine un baigneur, un
scorpion, un soleil et une
boule. - 1)

PROTOCOLE 2 : JO (7 ; 7) - Groupe A

JO a produit cette page d'écriture pendant que les autres enfants
faisaient un dessin. Il faisait ses gribouillages en même temps
qu'il disait la phrase "BOM JUA est une ville".

Handwritten scribbles and symbols at the top of the page, possibly representing a header or title in a non-Latin script.

Fiche
d'écriture 3
RO (6 ; 9) -
Groupe A

Main body of handwritten symbols and characters, including various loops, lines, and abstract shapes, scattered across the page.

PROTOCOLE 3 : RO (6 ; 9) - Groupe A

Je veux que tu écrives.

Après tu me diras ce que

tu as écrit.

--- (Il fait une ligne de gribouillages.

Après il est allé demander à sa mère
qu'est-ce qu'il avait fait. Il passe
un trait pour séparer ses gribouillages
en disant qu'il ne sait rien de ce

-/- qu'il a fait).

// Je vais faire un A.

/// (Il le fait),

(Il est allé chercher des écrits, pour
copier des lettres, dans un livre et
sur un flacon de parfum.

--- Il fait des gribouillages en appliquant
ce qu'il a fait à une lettre ou à un
groupe de lettres qu'il indique) :

- Ceci pour ceci, cela pour cela.

(Il fait X pour imiter le x du mot
"Rexona"),

(Il prend du temps).

- Quand tu seras fatigué,
tu me le dis.

- Moi, je me fatigue quand je balaie.

- Tu te fatigues quand
tu balaies quoi ?

- La maison.

(Il essaie d'écrire des mots par syllabe : un gribouillage par syllabe) :

- "Sa-pa-to" (chaussures) - (Il prononce chaque syllabe tout en faisant le gribouillage correspondant).

--- -"Gato" (chat) (Il prononce ga et fait un gribouillage ; il prononce to et fait un autre gribouillage ; après il relit le mot en séparant les syllabes et fait un autre gribouillage.)

--- -"Castelo" (château) (Il prononce cas et fait un gribouillage ;

--- il prononce telo et fait un autre gribouillage.)

--- -"Coelho" (lapin) (Il prononce coe et fait un gribouillage ; il prononce

--- lho et fait un autre gribouillage.)

--- -"Frô" (fleur) (Il prononce le mot

--- et fait un gribouillage.)

- "Banana" (banane) (Il fait un seul

--- gribouillage plus long que les précé-

--- dents et prononce les syllabes séparément.)

- "Bola de assoprar" (ballon à souffler)

--- (Il fait un gribouillage en prononçant bola ; il fait un autre gribouillage en prononçant de assoprar.)

- "Cachorro comendo osso" (Un chien en

--- train de manger un os)

(Il regarde un dessin et fait un gribouillage en même temps qu'il prononce la phrase ci-dessus.)

- "Pinto" (poussin) (Il prononce pin

et fait un gribouillage ; après il prononce to et fait un gribouillage lié au premier.)

PROTOCOLE 4 : CA (8) - Groupe A

Je veux que tu écrives.

Après tu me diras ce que
tu as écrit.

(Elle regarde la feuille vide) :

- C'est pour tout faire ?

- Jusqu'à ce que tu
sois fatiguée.

(Elle reste longtemps sans rien faire.

Après elle demande) :

* - Je peux faire des ballons ?

- Tu fais ce que tu as
envie de faire.

--- (Elle fait des gribouillages bien au
coin de la feuille - 4, 1)

- Qu'est-ce que tu as
écrit là ?

=== -"Bola" (ballon).

(En faisant un cercle, sur le papier,
avec le doigt, elle demande :)

* - Je peux faire des ballons ici ?

- Tout d'abord, je veux
que tu écrives avec des
lettres.

--- (Elle fait plusieurs gribouillages.
- 4, 2)

- Qu'est-ce que tu as
écrit là ?

=== - A, B, L.

--- (Elle fait d'autres gribouillages. -4,2)

- Qu'est-ce que tu as

fait là ? Lis.

|| (Elle ne répond rien)

- Tu ne veux pas écrire

beaucoup, N'est-ce pas ?

- Je veux

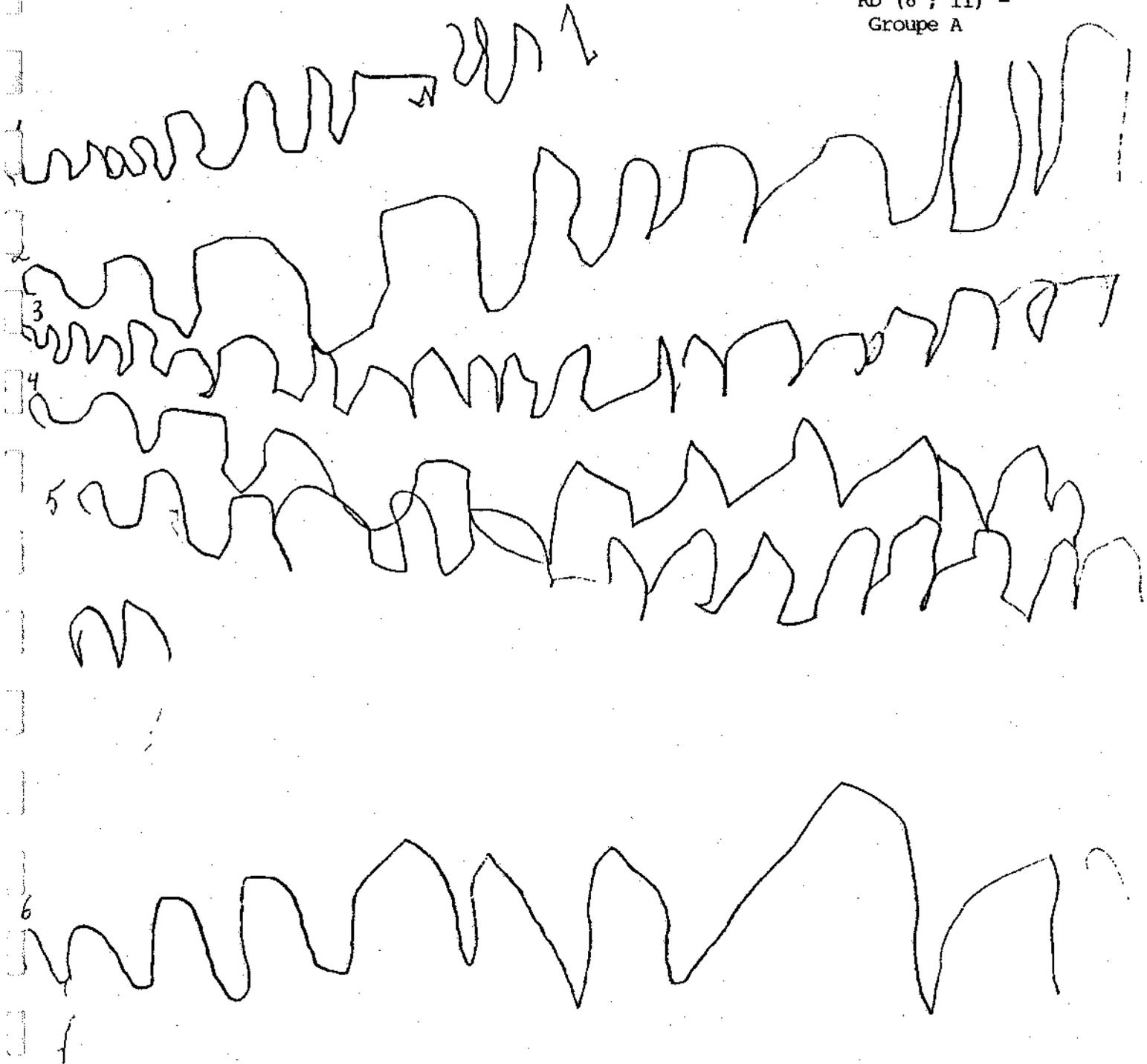
--- (Elle fait d'autres gribouillages.

4, 4)

- Qu'est-ce que c'est ?

|| Des lettres.

Fiche
d'écriture 5
RD (6 ; 11) -
Groupe A



PROTOCOLE 5 - RD (6 ; 11) - Groupe A

Je veux que tu écrives.

Après tu me diras ce

que tu as écrit.

- Tout d'abord tu écris,

après tu feras le

baigneur.

- Tu fais comme tu sais.

- Qu'est-ce que tu veux

dire ici ?

- Et ici ?

- Et ici, qu'est-ce

que c'est ?

- Et ici ?

* - Je peux dessiner des baigneurs ?

- Je ne sais pas faire de lettres.

--- (Elle fait une ligne de gribouillages.

- 5, 1)

--- - Je voulais écrire mon prénom.

--- (Elle fait une autre ligne de gribouilla-

ges. - 5, 2)

--- - Celui de ma marraine. (Le prénom
de sa marraine).

(Elle fait une troisième ligne de

--- gribouillages.)

--- - C'est le prénom de ma mère.

--- (Elle fait deux lignes de gribouillages.

- 5, 5)

--- - C'est le prénom de Gugua, de Marcia
(sa soeur de 19 ans),

--- (Elle fait une dernière ligne. - 5,6)

- Et ici ?

== - Celui de Mocinho. (Le prénom de
Mocinho, son grand-père).

R¹ of June
A² B C G Roof June

Fiche
d'écriture 6
RN (8) -
Groupe A

R³ 2 1 D Roof June
o a o o o o o o o o o o
5 x x x x x x x x x x x x
6 e e e e e e e e e e e e

PROTOCOLE 6 - RN (8) - Groupe A

Je veux que tu écrives.

Après tu me diras ce

que tu as écrit.

- Ce sont des dessins ou des lettres ?

- Des lettres.

// (Elle fait quelques lettres et après elle a dit) :

- J'ai fait des fautes,

|| (Elle a tourné la feuille) :

+ - J'allais faire mon prénom.

++ (Elle fait son prénom Rosilène. - 6,1)

// - Maintenant, je vais faire le A, B et C.

- 6, 2)

/// (Elle commente les écrits de sa soeur Rosileide) :

- Leléu a fait des bêtises.

// (Elle fait 4 lettres (ROSI), elle prononce les 2 syllabes) :

(ro-si) et elle demande si elle a

% écrit Rose. Après, elle a dit) :

+ - Sur ces trois (lignes), je suis en

++ train de faire mon prénom. (6,3)

(Elle gomme un trait qu'elle trouve de trop),

// (Elle fait trois lignes de lettres.

_ 6,5)

- Qu'est-ce que tu es
en train de faire ?

- C'est un chose de devoir.

- Qui te demande de
faire ce devoir ?

- C'était quand j'étudiais dans
une maison par là.

^{2e} C B ^{3e} (1) 3
/s/

Fiche
d'écriture 7
GA (7 ; 6) -
Groupe A

PROTOCOLE 7 - GA (7 ; 6) - Groupe A

Je veux que tu écrives.

Après tu me diras ce que tu

as écrit.

--- (Elle fait une ligne de gribouillages très fins, presque invisibles. Après

--- elle dit qu'elle a voulu écrire Gilma

(le prénom de sa mère) mais qu'elle

+ l'a mal fait. - 7, 1)

// (Elle fait deux lettres C B).

- Pourquoi as-tu mis

C et B ?

- Parce qu'en haut, il y a le CB.

% (Elle parle d'un supermarché, d'un quartier voisin, appelé CB. - 7,2)

(Elle fait B et prononce des mots

qui commencent avec B : "bola"

= (ballon), "Brilhante" (brillante). 7, 3)

(Elle ne veut plus rien faire si ce

n'est prononcer des lettres et des

= mots qui commencent avec ces lettres :

"F" de "Fruta" (fruit).

"L" de "Lâmpada" (lampe).

= - "C'est terrible ; j'ai tout oublié

du mot lampe ; p de "pao" (pain)".

Fiche
d'écriture 8
GE (7 ; 10) -
Groupe A

8 10 E e at mt l o o d

r

2 ^ 3 A o t a M

3 Grubelch

the M

PROTOCOLE 8 - GE (7 ; 10) - Groupe A

Je veux que tu écrives.

Après tu me diras

ce que tu as écrit.

- C'est comme un devoir ?

- C'est ce que tu veux.

// (Elle fait une ligne de lettres et de chiffres. - 8,1)

- Qu'est-ce que tu as écrit là ?

|| - Je ne sais pas. Son intonation montre qu'elle s'étonne qu'on lui demande cela),

// (Elle fait une autre ligne de lettres et de chiffres. - 8, 2)

- Qu'est-ce que tu as écrit là ?

- Ici, c'est le A (Elle indique la lettre A). Et ici, c'est le B (Elle indique la lettre M).

(Elle écrit son prénom "Girilène".

Sa mère le lui montre sur un papier.

- 8, 3)

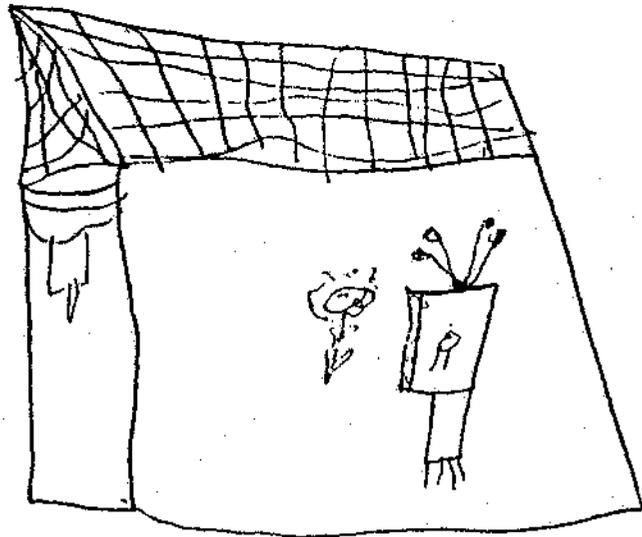
- Qu'est-ce que tu voulais écrire là ?

- Lène.

Peratonsão fuzmat Perita

Fiche
d'écriture 9
RA (7) -
Groupe A

Peratama zorewera



PROTOCOLE 9 - RA (7) - Groupe A

Je veux que tu écrives. Après
tu me diras ce que tu
as écrit.

* - Est-ce que je peux dessiner ?

- Je veux que tu écrives.

(Elle fait une ligne de lettres
qui avait au début et à la fin son
prénom. - 9, 1)

- Qu'est-ce que tu as
écrit ?

(Elle dit le nom des lettres qu'elle
Ø a faites : certains noms, de manière
juste, et d'autres non).

// (Elle fait une deuxième ligne sembla-
ble à la première. - 9,2)

- Qu'est-ce que tu
as écrit là ?

% -"Jarro" (pot de fleurs).

Fiche
d'écriture 10
GR (7) -
Groupe B

¹
silma

²
lma

³ Fa nea Φ E

⁴ O V X U J D

° D P C

PROTOCOLE 10 - GR (7) - Groupe B

Je veux que tu écrives.

Après tu me diras ce que
tu as écrit.

+ (Elle écrit son prénom. - 10,1)

- Qu'est-ce que tu
as écrit là ?

++ - Mon prénom.

(Elle fait une ligne de lettres à
peu près liées),

(Pendant l'écriture, elle dit) :

- Il fallait mettre n, j'ai mis o :
c'est tout faux. - 10,2)

- Qu'est-ce que tu
as écrit là ?

Ø - S.

- Tout ça ? (J'ai indi-
qué l'ensemble de lettres)

(Elle confirme de la tête).

// (Elle fait une troisième ligne de
lettres proches les unes des autres
non liées. - 10,3)

- Qu'est-ce que tu
as écrit là ?

Ø - C'est V.

(Elle fait encore une quatrième ligne
// de lettres bien séparées. - 10,4)

- Qu'est-ce que tu
as écrit ?

(Elle hausse les épaules pour dire
"je ne sais pas").

Fiche
d'écriture 11
LE (7 ; 2) -
Groupe B

¹
Q A a Q

²
A a Q Q

F E A B a Q a

PROTOCOLE 11 - LE (7 ; 2) - Groupe B

Je veux que tu

écrives. Après tu

me diras ce que tu

as écrit.

// (Elle fait 5 lettres. - 11,1)

- Qu'est-ce que tu

as écrit là ?

Ø - Un a, et ici un i, puis le e, et ici un i. (Elle les indique avec le doigt).

// (Elle fait 4 lettres. - 11,2)

- Qu'est-ce que tu

as écrit là ?

Ø - Ici c'est le b, ici c'est le a, ici c'est le e, ici c'est le b. (Elle les indique).

// (Elle fait 8 lettres. - 11,3)

- Qu'est-ce que tu

as écrit là ?

Ø - C'est le d, le t, le f, le a, le "f", le j et le c, et le o.

Fiche
d'écriture 12
RS (7) -
Groupe B

1

2 *u. 5*

2 *u. 7*

2
0 - 5

PROTOCOLE 12 - RS (7) - Groupe B

Je veux que tu écrives.

Après tu me diras ce

que tu as écrit.

- Si je fais des fautes ?

- Ca fait rien. Ca ne va pas me gêner, ça me plaira.

(Elle plie le papier ; après elle fait deux lettres liées. - 12,1)

//

- Qu'est-ce que tu as écrit là ?

§ - "Mamae" (maman).

(Elle essaye de copier des mots du cahier de son frère à travers la transparence du papier. - 12,2)

- Qu'est-ce que tu as écrit là ?

- Je ne sais pas.

(J'ai insisté pour qu'elle ne copie pas, pour qu'elle écrive ce qu'elle sait).

(Elle continue à tenter de copier. Après, elle dit) :

- Je n'aime pas faire ça.

- On peut s'arrêter.

(Elle veut continuer. Elle copie un autre mot. - 12,3)

- Qu'est-ce que tu as écrit ?

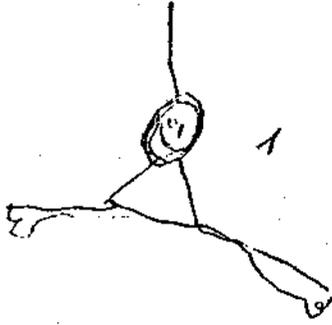
- Après je dirai.

(Ensuite, elle dit) :

- J'ai écrit "mae" (mère).

+ (Elle écrit son prénom, suivi d'autres lettres. - 12,4)

Fiche
d'écriture 13
EN (7 ; 4) -
Groupe B



Handwritten scribble with a small '3' to its right.

Handwritten scribble with a small '2' to its right.

PROTOCOLE 13 - EN (7 ; 4) - Groupe B

Je veux que tu écrives.

Après tu me diras ce

que tu as écrit.

* (Il dessine un baigneur).

- Qu'est-ce que tu

as fait là ?

- Un baigneur.

(Je lui ai répété l'instruction initiale).

// (Il fait la lettre E et me la

/// montre).

(Je lui ai dit de continuer à écrire).

+ (Il fait son prénom. - 13,2)

- Fais un autre prénom.

(Il me dit qu'il ne sait pas faire le prénom de sa mère ni celui de sa soeur).

- Fais un autre prénom.

+ (Il me dit qu'il va faire le prénom de son frère (EDENILSON). Il le fait.

++ - 13,3)

(Il n'a plus voulu écrire).

Fiche
d'écriture 14
MS (7 ; 2) -
Groupe B

¹
m o t | A w

²
m w t a o

³
c o t a o a

⁴
c t a o a |

⁵
o t a a a |

PROTOCOLE 14 - MS (7 ; 2) - Groupe B

Je veux que tu écrives.

Après tu me diras ce

que tu as écrit.

// (Il fait un mot. - 14,1)

- Qu'est-ce que tu

as écrit ?

% - "Carro" (voiture).

// (Il fait un deuxième mot. - 14,2)

- Qu'est-ce que tu

as écrit ?

+ - Mon prénom (Marcus).

// (Il fait un troisième mot. - 14,3)

- Et maintenant,

qu'est-ce que tu

as écrit ?

% - "Geladeira" (frigo).

// (Il fait un quatrième mot. - 14,4)

- Et maintenant ?

% - "Televisão" (Télévision) ;

// (Il fait encore un cinquième mot).

- Qu'est-ce que tu

as écrit ?

% - "Sofá" (divan).

IV - PROTOCOLES DE LECTURE

Dans ces protocoles, la colonne de gauche reproduit mes gestes (entre parenthèses) et mes paroles ; la colonne de droite, les gestes des enfants (entre parenthèses) et leurs comportements comme "lecteurs".

Les comportements sont précédés d'un signe qui en indique le type :

- || refus de lire
- <> dénomination orale d'objets
- == déchiffrage
- () mots mémorisés dans un contexte
-) (mots mémorisés dans la silhouette
- <> dénomination d'objets ou d'images
- \$ désignation du contenu
- § désignation du contenant
- & désignation du contenu et du contenant
- £ indication d'une prescription
- > indication de la provenance

PROTOCOLE DE LECTURE 1 - A0 - (6 ; 7) - Groupe A

Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi qui
ont des écrits.

(Il me montre des objets qui n'ont pas
des écrits : une glace et la sculpture
d'un avion en bois).

(Sa soeur lui indique deux sculptures
en bois faites par son frère où il y
a des écrits)

Qu'est-ce qui est écrit là ?

"Edmundo" (prénom de son frère)
et "Deus te guie" (Dieu te guide !)

() "Edmundo". "Deus te guie").

(Je lui indique une autre
sculpture, une rose, où
il est écrit Eddo) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "Rosa" (Rose).

(Je lui montre les lettres
J H S dans un cadre
du Christ).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "Santo" (saint).

(Il me montre un réveil).

- Il y a des écrits ?

>< - Il n'y a pas le nom du réveil, mais je le sais.

(Il me montre le mot "stil" sur un cadenas et il "lit" "cadeado" (cadenas).

(Il me montre une valise).

- Il y a des écrits ?

>< - Non. Je sais comment ça s'appelle "ma-la" (valise).

(Il me montre le mot AVON sur un sac de cosmétiques et il "lit" : "sacola" (sac).

<> (Il me montre B sur le filtre à eau et il "lit" : "filtro" (filtre à eau).

(Je lui montre un calendrier) :

(Il en regarde le dos).

- Qu'est-ce qui est écrit devant ?

- C'est ce qui montre quel est le jour.

- Où il y a des choses écrites ?

(Il me montre une armoire).

>< - C'est une armoire. Et je sais son nom.

(Je lui montre des lettres sur un livre) :

- Qu'est-ce qui est écrit là ?

<> - "Lápis" (crayon). (En montrant les dessins).

(Je lui montre de
grosses lettres) :

- Et ici ?

<> (Il répond, pas sûr de lui) :

- Rien. "Livro" (livre).

PROTOCOLE DE LECTURE 2 : JO (7 ; 7) - Groupe A

- Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi
où il y a des écrits.

(Il me montre un paquet de farine distribuée par une institution de la Santé Publique où il est écrit "Mistura para preparo de mingau" - mélange pour la préparation de potages).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

() - "Tem gosto de morango", (Cela a un goût de fraise).

(Il me montre sur le haut d'un mur le mot "Natal" (Noël).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

() - "Feliz Natal" (Joyeux Noël).

(Sa mère lui indique un calendrier et une boîte où il y a des écrits).

(Je lui montre le calendrier) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

>< (Il "lit" les figures) :

Deux barques, un canard, des pierres partout et un tas de maisons.

- Et sur la boîte, qu'est-
ce qui est écrit ?

(Il reste un moment silencieux. Après il "lit" les dessins) :

>< - Chaussures, chemise et pantalons.

(Je lui montre le mot

"Gud-lak" sur la boîte) :

- Et ici, qu'est-ce qui est

écrit ?

(Il "lit" les dessins) :

>< - Chaussures et ficelles.

(Dans la cuisine, il me montre une

gravure de poisson où il est écrit

"Penha calçados" (Penha : chaussures).

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

>< - Un poisson.

(Il me montre des lettres écrites au

charbon de bois sur le mur de la cuisine).

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

<> - "Parede" (mur).

(La mère me donne une revue religieuse

"A sentinela" (La sentinelle).

(Je lui montre la

couverture de la revue) :

- Il y a des écrits là ?

(Il la montre sans dessus-dessous en

indiquant des dessins. Après, il me

montre, à côté d'un cheval, la phrase

"A solução do mistério" (La solution

du mystère).

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

<> - "Cavalo" (cheval).

(La mère me montre son diplôme d'un cours

de couture qu'elle a fait à l'église

adventiste) ;

(Je lui indique le mot

"diploma" (diplôme) :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

> - "Igreja adventista" (église adventiste).

(Il me montre, sur ce diplôme le nom

de sa mère tapé à la machine).

PROTOCOLE DE LECTURE 3 : RO (6 ; 9) - Groupe A

- Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi
où il y a des écrits.

(Il me montre un paquet de petites
galettes où est écrit "Biscoitos
Confiança") :

§ - "Bolacha da fofa" (galettes légères) ;

(Il me montre, sans dessus-dessous un
sac d'éponges métalliques où est
écrit "Assolan") :

§ - "Bombril" (Une marque très répandue
d'éponges métalliques au BRESIL).

(Il me montre les plus petites des let-
tres d'une boîte d'allumettes formant
le mot "industria" (industrie) :

§ - "Fosco" (allumettes).

(Je lui montre l'expression
"Recordação escolar" (souve-
nir scolaire) dans un cadre,
sous la photo de sa soeur) :

- Qu'est-ce qui est écrit là ? (En passant le doigt sur cette expres-
sion et sur le mot de la ligne suivante
("escola" - école), il "lit" :

<> "Andréa Batista dos Santos" (les prénoms
et deux noms de sa soeur).

\$ (Il me montre, sur une boîte d'huile,
"conteúdo" : 900 ml) :
- "Oleo" (huile).

\$ (Il me montre, sur une bouteille le
mot "Qboa" (marque très répandue d'un
détergent) :
- "Quiboa".

(Il me montre sur une boîte de
margarine "Soft an lite") :
"Manteiga" (beurre).

(Il me montre sur une boîte de lait
Alimba (marque très répandue de lait) :

\$ - "Leite" (lait).

(Je lui montre sur une
boîte l'ensemble tri vi san)
- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

|| - Je ne sais pas lire ces lettres.

(Il me montre sur un paquet de cigarettes,
le mot Belmont) :

- "Cigarro" (cigarette).

(Il me montre sur une boîte de cannelle
"peso líquido" (poids net) :

\$ - "Canela" (cannelle).

(Il me montre sur la boîte d'un mixeur,
écrit en petites lettres le mot

"caramelo" (caramel) :

§ - "Liquidificador" (mixeur).

(Il me montre, sur un petit sachet le mot "artificial" (artificiel) :

§ - "Quissuco" (marque très répandue d'une poudre pour la préparation de boissons fraîches) ;

(Il me montre, sur une boîte de chaussures "Everest") :

- "Quiacacha". (Ce n'est pas un mot portugais).

(Je lui montre, sur un flacon : Avon/jasmin :
Qu'est-ce qui est écrit là ?

|| - Je ne sais pas lire cela.

(Il me montre, sur une petite boîte où il y a des boucles d'oreille, le mot Avon) :

§ - "Argola" (boucles d'oreille).

(Sa mère lui indique le flacon d'un médicament. Il dit) :

- Mais je ne sais pas ce qui est écrit.

(Il me montre, sur un paquet de bougies, "Ind ; Brasileira) :

§ - "Ve-la" (bougie).

(Il me montre le mot "Rexona" en très petites lettres, sur un flacon de déodorant).

§ - "Per-fume" (parfum).

(Il me montre, sur une boîte de rouge à lèvres, le mot Avon) :

§ - "Bâton" (rouge à lèvres).

(Après, il s'étonne de sa réponse : ô !

Et il montre, sur la même boîte,

"morango maravilha" (fraise merveille) :

§ - "Bâ-ton".

(Il me montre, sur un paquet de serviettes hygiéniques "aderente à calcinha"

(adhérent au slip) :

- "Cre-fi" (ce n'est pas un mot en portugais).

PROTOCOLE DE LECTURE 4 : CA (8) - Groupe A

- Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi
qui ont des écrits.

- J'ai un cahier qui a un nom.

(Sa grand-mère lui montre un cadre
au mur où il y a des choses écrites).

Je lui indique l'expression

"Minha recordação escolar"

(mon souvenir scolaire).

<> - "O nome de Marcio" (Le prénom de
Marcio).

- Qu'est-ce que je t'ai
demandé ?

- "Livro" (livre).

- Montre-moi !

(Elle me montre un cahier).

- C'est un livre ?

- Non, c'est un cahier.

- Est-ce qu'il y a
des écrits ?

- Il y a le prénom de Leo.

(Elle me montre sur le cahier le prénom
de son frère Leonardo).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

|| - Lettre.

(Son frère lui montre un livre).

- Pourquoi tu ne me l'a
pas montré ?

- Parce que j'ai pensé que vous m'avez
parlé d'autre chose.

- Il y a des livres d'église.

(Je prends la Bible et je
lui indique le mot Bible
pour qu'elle lise).

<> - "Livro de igreja" (livre d'église).

(Elle me montre un calendrier).

- A quoi sert le calendrier ?

(Je lui indique sur le
calendrier "Deposito Barbosa".

- Qu'est-ce qu'on dit là ?

- Pour montrer la date qu'il y a.

(Je lui montre le mot

Consul sur le frigo) :

<> - "Geladeira" (frigo).

- Dans la cuisine il y a un calendrier
de Dieu (Le Calendrier a une figure
de Christ).

- Pourquoi c'est un
calendrier de Dieu ?

- Parce que oui.

Je lui indique, sur le
calendrier, l'expression

Commercial de miudezas

(magasin de petit détail) :

- Qu'est-ce qu'on dit là ? <> - "Deus" (Dieu).

(Elle me montre la boîte d'un médicament).

Je lui indique le mot

"Infecçao" (infection) :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

\$ - "Remédio" (médicament).

- Quoi ?

\$ - "Xarope" (sirop).

(Je lui montre le mot

Nescafé sur un bocal)

\$ - Café.

(Je lui indique "granol"

sur une boîte d'huile).

\$ - "Oleo" (huile).

(Je lui indique l'expression

Casa grande sur une

bouteille d'eau de vie).

\$ - "Cachaça" (eau de vie).

PROTOCOLE DE LECTURE 5 : RD (6 ; 11) - Groupe A

Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi
où il y a des écrits.

(Elle me montre un calendrier avec la
figure d'un saint),

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "Deus" (Dieu).

Je lui montre au dessus
de la porte, un petit cadre
où il y a des écrits :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

|| - Je ne sais pas.

(Je lui montre un sac
de supermarché) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

(Elle me montre une figure de la vierge).

- Il y a des choses écrites ?

- Cette femme là ? C'est notre mère.

(Elle me montre un papier où il est
écrit : "Fragile, Varig").

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

|| - Je ne sais pas.

(Je lui montre des mots
sur une boîte d'allumettes) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

|| (Elle ne répond pas).

PROTOCOLE DE LECTURE 6 : RN (8) - Groupe A

Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi
où il y a des écrits.

- Qu'est-ce que c'est des écrits ?

- C'est tout ce qui a
des lettres, des mots.

(Elle me montre, sur une boîte usagée
l'expression "Caixa Postal" (Boîte
Postale) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

& - "Lata de monteiga" (boîte de beurre).

(Elle me montre, sur une boîte de
margarine, l'expression "Soft and lite") :

\$ - "Margarina" (margarine).

(Elle me montre, sur une boîte de cire,
le mot "Cardeal" (Cardinal) :

\$ - "Cera" (cire).

(Elle m'indique le mot Alpina sur une
boîte de margarine) :

() - "Alpina".

- Qui te dit que c'est
Alpina ?

- C'est que maman dit toujours comme
ça. Le nom de ce beurre est Alpina.

(Elle m'indique le mot "Itambé", sur
deux boîtes de lait) :

\$ - "Leite" (lait).

(Elle m'indique le mot "Bertomein",
sur une boîte d'adhésif pour formica :

§ - "Tinta" (peinture).

(Elle me montre une boîte en fer sans
aucun écrit où il y a une plante).

- Il y a des mots là ?

- Non. Il y en a avant quand c'était
une boîte.

(Elle m'indique, sur une boîte de
peinture, le mot "Luxforde") :

& - "Lata de tinta" (boîte de peinture).

(Elle me montre, sur une tasse, eu
(je), sens dessus-dessous :

<> - "Caneco" (gobelet).

(Je lui montre le mot
"Xingu", sur la cuisinière) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "Fogão" (cuisinière).

(Je lui montre en grandes
lettres sur un cahier
Punette Succhi.

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "Livro" (livre).

(Je lui montre, sur la
couverture d'un livre
le mot "Biologia".

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - C'est aussi livre.

(Je lui indique, en
haut d'un calendrier
"Oficina TV Real"
(Atelier TV Réel).

- Qu'est-ce qu'on dit
en haut ?

|| - Je ne sais pas.

PROTOCOLE DE LECTURE 7 : GA (7 ; 6) - Groupe A

- Je veux que tu me montres

toutes les choses chez toi

où il y a des écrits.

>< - Il y a une télévision.

- Elle a des choses écrites ?

- Je ne sais pas.

(Après, elle me montre sur l'appareil
de TV, le mot "Colorado" (la marque).

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

<> - "Televisão" preto e branco"

(Télévision noir et blanc). (Elle me
montre une gravure sur bois avec le nom
Jane) :

() - "Jane".

(Je lui montre une

boîte) :

- Et sur cette boîte,

il y a des écrits ?

|| - Mais je ne sais pas lire.

(Je lui montre un

calendrier) :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

|| - Je ne sais pas.

(Je lui montre, sur

une boîte de dentifrice

le mot "Kolynos") :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

§ - "Pas-ta" (dentifrice).

(Je lui montre, sur le
sac à pain le mot "pão"
(pain) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

§ - "Pão, saco de pão" (Pain,
& sac à pain).

(Elle me montre, sur une boîte d'huile,
le mot "Soja" (soja) :

§ - "Oleo" (huile).

(Je lui montre, sur une
boîte d'allumettes, le mot
guarani :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

§ - "Fosco (allumette) (sens dessus- dessous).

Elle m'a montré sur une serviette
l'expression "Wind surf" :

<> - "Toalha" (serviette).

(Je lui montre, dans un
livre le titre "Eu descubro"
(Je découvre) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "Livro" (livre).

PROTOCOLE DE LECTURE 8 : GE (7 ; 10) - Groupe A

- Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi
où il y a des écrits.

(Hésitante, elle me montre des objets
où il y a des écrits : un peigne et
une brosse à dents).

Je lui montre le mot
"Suvinil" sur une boîte
en fer :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

§ - Il est écrit "manteiga" (beurre).

(Je lui montre le mot
"Cisne" (oie) sur un
sac de sel) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

|| (Elle ne répond pas.)

(Elle m'indique le mot "Fiat Lux" sur
une boîte d'allumettes) :

§ - "Fosco" (allumettes).

(Elle me montre sur le mur quelques
lettres écrites à la craie) :

- il est écrit école. Non, ABC.

(lecture fausse)

(Il m'indique avec le doigt le mot
"Mindol" sur une boîte d'huile) :

§ - "ó-le-o de comida (huile de cuisine).

(Je lui montre la marque
de la cuisinière

"Cosmopolita" :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

<> - "Fogão" (cuisinière).

(Je lui montre, sur la
cuisinière "Dep. Nac. de
Iluminação" (Dep. Nat.
d'Electricité) :

- Qu'est-ce qui est

écrit ?

f - "Desligar fogão" (éteindre la
cuisinière).

(Elle est allée chercher un livre
dans la chambre. Elle m'y montre
un chat).

- Où il est écrit

"gato" (chat) ?

<> - Dans toutes ces lettres (en montrant
la page toute entière).

(Elle regarde mes notes).

- Qu'est-ce que je suis

en train de faire ?

- Une lettre.

PROTOCOLE DE LECTURE 9 : RA (7) - Groupe A

- Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi où
il y a des écrits.

(Elle me montre derrière la porte un
petit papier affiché par un fonction-
naire du service de la Santé).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "Porta" (porte).

(Elle me montre le calendrier).

- Pour quoi on s'en sert ?

- C'est une chose de dessin.

(Elle me montre, affiché au mur un
certificat de confirmation).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

|| - Je ne sais pas.

(Elle me montre un autre calendrier
ayant une figure de saint).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - C'est une petite chose de Dieu.

Je lui montre le journal
sur la table mais elle
ne s'y intéresse pas.

(Elle me montre deux bouteilles de
boisson).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

(Je lui indique une
bouteille).

>< - C'est du Champagne.

- Et là ? (la deuxième
bouteille)

§ - "Vinho" (vin).

(Elle me montre un sac plastique
avec des écrits).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

§ - "Saco" (sac).

(Je lui indique, sur
une boîte de chaussures,
le mot "Kildare")

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

>< - "E caixa" (c'est boîte).

(Elle me montre une boîte où il y a
des verres dessinés).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

>< - C'est un "machin" de verres.

(Elle m'a montré une boîte d'insectici-
de où il y avait un dessin de mouches
et de cafards, et le mot "Detefon").

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "Mosca" (mouche).

- Qu'est-ce qu'il y a
dedans ?

- C'est de l'alcool.

(Je lui indique un mot
sur un sac plastique) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

§ - "Saco" (sac).

(Elle me montre le calendrier de livrai-
son des bouteilles de gaz où il y a le
dessin d'une clochette).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

>< - C'est le "machin" de l'église ;
(Elle me montre sur le frigo, le mot
"Consul").

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "E" a geladeira" (C'est le frigo).

(Je lui montre, sur la
boîte de margarine, des
écrits) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

\$ - "E manteiga" (c'est beurre).
(lecture fausse)

- Où c'est écrit cela ?

(Elle indique le mot "Bem-tevi", la
marque de la margarine).

PROTOCOLE DE LECTURE 10 : GR (7) - Groupe B

- Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi
qui ont des écrits.

(Elle me montre tout de suite : un
calendrier, un sac de ciment et des
rubans du seigneur de la Bonne Mort).

(Elle découvre , sur une boîte de gla-
ces, un nombre (1 000) :

- Ici, il y a des chiffres. C'est mille.

- Pour quoi il est
écrit mille ?

- Mille est l'argent.

(Elle me montre sur une bouteille, le
mot "Quiboa" (marque d'un détergent
très connu) :

§ - Il est marqué "Quiboa".

(Elle me montre, sur une boîte d'huile
"Oleo puro de soja" (Pure huile de soja) :

§ - "Oleo" (huile).

(Elle me montre, sur une boîte de
lait le mot "Nestogeno") :

§ - "Leite" (lait).

(Elle indique, sur un sac de farine,
les lettres les plus grosses) :

§ - "Farinha doce" (farine sucrée).

(Elle me montre, sur un sachet d'épon-
ges métalliques, le mot "lustrós") :

§ - "Bombril" (marque très répandue
d'éponges métalliques).

(Elle me montre, sur une boîte de
lessive le mot "Asa") :

§ - "Sabão em pó" (lessive).

(Elle me montre, sur une boîte
d'allumettes, le mot "Lumiar") :

§ - "Fosco" (allumette).

PROTOCOLE DE LECTURE 11 : LE (7 ; 2) - Groupe B

- Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi
qui ont des écrits.

(Après un temps d'hésitation, elle
me montre un calendrier, des couvertu-
res de disques, des cartons, une boîte).

(Elle indique sur un carton le mot
"Maizena" (marque très connue d'amidon
de maïs)) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

() - "Maizena".

(Elle me montre, dans un calendrier
de livraison des bouteilles de gaz un
mot en grosses lettres) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "Bujão" (bouteille de gaz).

(Lecture fausse)

(Elle me montre, sur un sac plastique,
le nom d'un supermarché "Coperfeira") :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

\$ - "Fígado" (foie).

(Elle me montre, sur une boîte en fer qui
sert à prendre de l'eau dans la citerne,
le mot "Ipiranga") :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

\$ - "Balde" (seau).

(Elle me montre d'autres boîtes de même utilité).

(Je lui indique le mot le plus gros) :

- Qu'est-ce qui est écrit là ?

§ - "Balde" (seau).

(Elle me montre, sur le tourne-disque, le mot "Denison") :

- Qu'est-ce qui est écrit là ?

<> - " Radiola" (tourne-disques).

(Elle me montre des lettres sur la couverture d'un livre) :

|| - Ce sont des lettres.

PROTOCOLE DE LECTURE 12 : RS (7) - Groupe B

- Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi
qui ont des écrits.

- Il n'y a rien.

- Est-ce qu'il n'y a rien
avec des écrits, avec des
mots ?

(Elle se tait),

- Le matin, je vais à l'école.

- Quand est-ce que tu
vas à l'école ?

- Demain matin.

(Elle me montre des écrits sur le des-
sous de la table : des nombres 9 et 11).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

- Un et quatre ; quatre ou cinq.

- Quatre ou cinq ?

- Quatre.

(Elle prend son cahier) :

- Sur mon cahier, il n'y a pas encore
des écrits.

(Elle remarque qu'il y a des écrits
sur son cahier : son frère a écrit son
prénom. Elle essaye de lire).

== - Ici c'est de "tatu" (indiquant la
lettre t), ici c'est de "rua" (rue),
(indiquant la lettre r), ici c'est o
de "ovo" (oeuf).

(Je lui demande de lire)

|| - Je ne sais pas.

== - Ici c'est de "nenen" (bébé).

(indiquant la lettre n).

(Je lui demande de
montrer des écrits qui
ne soient pas sur des
papiers).

- Je ne vois rien.

(Je lui montre le mot
"Astra" sur la boîte
de margarine et je lui
demande de lire).

\$ - "Margarina" (margarine).

(Je lui montre le mot
"Quaker" sur la boîte
d'avoine) ;

\$ - "Mingau" (potage).

(Elle me montre le dessin de fruits
sur la boîte).

(Elle me montre un ensemble de mots
sur un sac) :

\$ - "Pão" (pain).

(Elle me montre les initiales ASCPCEB
sur un calendrier) :

<> - "Folhinha" (calendrier).

(Elle me montre plusieurs écrits sur
le tourne-disques mais elle ne veut
pas les lire).

(Elle me montre un écrit : 3 x 2).

- Qu'est-ce qui est écrit là ?

|| - Je ne sais pas.

- Qui l'a écrit ?

- C'est moi qui l'ai écrit ;

- Alors, tu sais qu'est-ce que c'est ?

- Si j'en fais une autre, je sais.

(Nous entrons dans la cuisine ; je lui montre le mot "Violeta" sur une boîte d'huile.

§ - "Oleo de comida" (huile de cuisine).
(Elle me montre plusieurs mots sur la boîte de "Claybon") :

§ - "Lata" (boîte) - ici, ici et ici.
(lecture fausse)

(Nous entrons dans la chambre).

(Elle me montre sur le lit, des traits à la craie que sa soeur a écrits).

- Qu'est-ce qu'elle a fait ?

- Elle fait des bêtises.

(Elle prend le classeur des activités scolaires de son frère et elle me demande) :

== - Tu veux que je lise ?

(Elle indique les mots et disait toujours un même mot pour la première lettre quel que soit le mot écrit. "Tatu" est le mot qui correspondait à t ;

"rua" est le mot qui correspondait à r. Ainsi elle "lit" "todos" (tous) comme "tatu" et "repitam" (répétez) comme "rua").

(Elle prend un cahier de son frère, où il y a des phrases écrites et elle essaye de lire la première phrase :

"O pato nada" (le canard nage) :

== - "O pato na... dedo (doigt).

(Elle "corrige" sa lecture) :

== "O pado dedo" (le canard doigt).

(Pour elle, "dedo" (doigt) correspond à tous les mots qui commencent par d).

(Elle dit encore) :

- "O pato tá nadano, tá tomano banho"
(le canard est en train de nager, en train de se baigner).

(Elle essaye de lire la deuxième phrase :

"O gato corre" (Le chat court) :

== - "Gato, rua, o." (chat, rue, le).

(Elle fait une deuxième lecture) :

(Je lui demande de lire de nouveau, en indiquant avec le doigt).

== - "O gato rua". (le chat rue).

(Elle me montre des chiffres dans l'ordre à partir de 1 sur une page de cahier). Elle a lu de 1 à 11 correctement. Après elle a passé à 14).

(Elle prend le cahier où elle écrivait à la maternelle, et où il y est écrit "Casa da Criança", (maison des enfants).

Elle "lit" :

)(- Casa da Criança.

(Il y a aussi, les quatre voyelles.

Elle dit) :

== - A, E, I, O, U - U de "uva" (raisin),
o de "ovo" (oeuf), i de "igreja"
(église), a de "avião" (avion).

(Je lui indique la lettre e :

- Qu'est-ce que c'est ?

== - E de "elefante" (c'est e d'éléphant).

(Elle me montre d'autres lettres toujours avec le mot avec lequel elle les fait correspondre) :

== - C de "Casa da Criança" (maison des Enfants).

== - Ici c'est de "fato" (tripes), (en indiquant un f)

(Elle "lit" son nom : Rosana Souza) :

- Rosana Santiago Oliveira.

(Elle "lit" une deuxième fois) :

- Rosana Oliveira dos Santos.

(Sur la couverture de son cahier, il est écrit SALVAD^{OR}. Elle lit) :

<> - Livro e coração.

(Elle prend un livre de son frère) :

- Je peux lire celui-ci ?

- Tu choisis quelque chose pour lire.

(Elle l'ouvre à une page, montre des figures et dit les noms correspondants. Elle regarde les dessins de la couverture et "lit" les titres) :

<> - "Menino" (garçon) et "Menino e livro" (enfant et livre) "pour le titre Solução de problemas" (Solution de problèmes).

(Je lui montre le titre du livre "O mundo dos números" (Le monde des chiffres) dont la couverture montre un enfant avec un cahier.

<> - "Menino lendo com caderno" (Un enfant qui lit sur un cahier).

(Elle tourne des pages et dit le nom des dessins).

- Qu'est-ce que tu es en train de faire ?

- Comment ?

- Maintenant, pour moi.

- Je lis.

PROTOCOLE DE LECTURE 13 : AD (7 ; 5) - Groupe B

- Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi
qui ont des écrits.

|| - Je ne sais pas.

- J'insiste.

(Il me montre un calendrier).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

|| - Je ne sais pas.

(Il me montre des mots sur le
tourne-disques).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

|| - Je ne sais pas.

(Il me montre un sac de supermarché).

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

|| (Sa mère est allée chercher les pa-
quets du matériel scolaire des enfants
où il y a le nom d'un enfant sur
chaque paquet).

(Je lui montre le prénom
de son frère "Fábio") :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

)(- "Fábio".

(Je lui montre le prénom
de sa soeur, "Ana Cláudia" :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

)(- "Ana Cláudia".

(Je lui montre le
prénom d'une autre de ses
soeurs Sueli :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?) (- "Sueli".

(Je lui montre son
prénom Ariosvaldo :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?) (- "Ariosvaldo".

(Je lui montre des
lettres brodées sur un
sac à pain), "Caco de pão" :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ? <> - "Pãozeira" (sac à pain).

PROTOCOLE DE LECTURE 14 : EN (7 ; 4) - Groupe B

- Je veux que tu me montres

toutes les choses chez toi

qui ont des écrits.

(Il hésite).

(Je répète.)

(Il ne répond pas.)

(Il me montre un livre).

(J'indique le titre

"Escute o grande Instructor"

(Ecoute le grand Instructeur) :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

|| - Je ne sais pas.

- Pourquoi tu ne sais pas ?

- Parce que je ne sais pas lire.

(Je lui montre, sur une

revue de cosmétiques, le

mot de la marque, "Avon" :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

() - "Avon".

(Je lui montre un

calendrier) :

- Qu'est-ce que c'est ?

<> - "Conta" (des comptes), (en indiquant des chiffres).

(Je lui montre une cloche
pendue avec l'expression

"Boas Festas" (Bonnes Fêtes) :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

|| - Je ne sais pas.

(Il me montre un paysage, sans
aucune écriture).

(Je lui montre, sur un
cahier, le mot "Jordan" :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

<> - "Caderno" (cahier).

(Je lui montre, sur le
tourne-disques "sonant AM/FM") :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

<> - "Radiola" (tourne-disques).

(Il me montre un carton où il est
écrit "Reservatório de cardiostomia com
tubos de aspiração (Réservoir de...)

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

§ - "Caixa" (boîte).

(Il me montre, sur une boîte de lait
usagée, où il y a une plante, le mot
"glória").

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

§ - "Planta" (plante).

§ (Après) : "Lata" (boîte).

(Il me montre, sur une boîte de chaussures, le mot "Motoca").

- Qu'est-ce qui est écrit là ?

§ - "Sandália" (sandales).

(Je lui montre, sur la cuisinière à gaz, le mot "Semer" :

- Qu'est-ce qui est écrit là ?

<> - "Fogão" (cuisinière à gaz)

(Je lui montre sous le bouton du gaz, le mot "forno" (four) :

- Qu'est-ce qui est écrit là ?

- "Fogo" (feu).

(Je lui montre, sur le frigo, le mot "Consul").

- Qu'est-ce qui est écrit là ?

<> - "Geladeira" (frigo).

(Il me montre, sur un sac, le nom d'un supermarché, "Paes Mendonça").

- Qu'est-ce qui est écrit là ?

) (- "CB" (le nom d'un supermarché du quartier voisin).

PROTOCOLE DE LECTURE 15 : MS (7 ; 2) - Groupe B

- Je veux que tu me montres
toutes les choses chez toi
qui ont des écrits.

(Il me montre des livres sur des
étagères).

(Je lui montre le titre d'un
livre) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

|| - Je ne sais pas.

(Je lui montre, sur un sac
de supermarché le mot
"Paes Mendonça") :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

§ - "Saco" (sac).

(Je lui indique, sur une
plaque de beurre, le mot
"Alimba", marque de lait
très connue) :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

§ - "Leite" (lait).

(Je lui indique, sur un
carton, le mot "Strefel" :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

§ - "Caixa" (boîte).

(Je lui indique, sur une
boîte de lait, le mot "Ninho") :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

\$ - "Leite" (lait).

(Je lui indique, sur le
frigo, le mot "Consul") :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

<> - "Geladeira" (frigo).

(Je lui indique, sur sa
petite voiture en plastique,
les mots "gran pick up") :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

<> - "Carro" (voiture).

(Je lui indique, sur une
boîte d'un médicament le
mot "Redoxon") :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

\$ - "Remédio" (médicament).

(Je lui indique, sur
le fer à repasser, le mot
"General Electric") :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

<> - "Ferro" (fer à repasser).

(Je lui indique, sur
l'appareil de TV, le mot
("Philips") :

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "Televisão" (télévision).

(Je lui indique, sur la
carte d'un parti
politique, "PMDB") >

- Qu'est-ce qui est
écrit là ?

<> - "Papel" (papier).

V - PROTOCOLES DE LECTURE COMPLEMENTAIRES

Observation : Ces protocoles résultent d'une enquête réalisée en 1987 avec 3 enfants de BOM JUA pour obtenir des données complémentaires sur la lecture de mots mémorisés.

Protocole 16 : JU (6 ; 3) - sans maternelle

(Je lui ai montré, sur une page de revue au-dessus d'une photo d'une dame avec une petite fille) :

- Qu'est-ce qu'on dit ici ? || - Des lettres.

- Qu'est-ce que disent les lettres ici ?

== - ABC.

(Je lui ai montré sur un petit morceau de carton, le nom Coca-Cola) :

- Qu'est-ce qui est écrit ici ?

|| - Je ne sais pas.

(Je lui ai montré une boîte de margarine qui portait écrite la marque "Claybon") :

- Tu connais cette boîte ? - Je connais.

- Qu'est-ce qui est

écrit ici ?

\$ - "Margarina" (margarine).

(Je lui ai montré le
mot COPAS sur un sac

- Qu'est-ce qui est

écrit ici ?

== - ABC.

(Je lui ai indiqué le
mot "Pioneiro" sur une
boîte d'huile) :

- Qu'est-ce qui est

écrit ici ?

\$ - "Oio" (prononciation populaire de
óleo (huile)).

Protocole 17 : DE (6 ; 5) - Sans maternelle

(Je lui ai montré le mot
Coca-Cola sur un petit
morceau de carton) :

- Qu'est-ce qui est

écrit là ?

|| (Il n'a pas répondu)

(Je lui ai indiqué le
mot "Mueilon" sur une

boîte où il y avait un
dessin d'un épi de maïs) :

- Qu'est-ce qui est écrit
ici ?

<> - Mio (prononciation populaire de
milho (maïs))

- Qu'est-ce qui tu m'as
dit qui est écrit ici ?

|| - Une lettre .

- Qu'est-ce qui est écrit
avec la lettre ?

|| - Une boule.

Protocole 18 : WE (5 ; 11) - Avec une année de maternelle

(Je lui ai montré le mot
Coca-Cola sur un petit
morceau de carton) :

- Qu'est-ce qui est
écrit ici ?

) (- C'est Coca-Cola.

- Pourquoi tu sais qui
c'est Coca-Cola ?

- Parce que j'y vois sur les bouteilles.

(Je lui ai indiqué le mot
"Pracasa" sur une boîte
d'huile) :

- Qu'est-ce qui est écrit
ici ?

\$ - Huile.

(Je lui ai indiqué sur une
boîte, le mot "Dano") :

- Qu'est-ce qui est écrit
ici ?

\$ - Fubá (polente).

- Pourquoi tu sais qui
c'est fubá ?

- Parce qu'on fait du potage.

(Je lui ai indiqué le mot
"milk" sur une boîte de
lait) :

- Qu'est-ce qui est écrit
ici ?

\$ - Leite (lait).

- Pourquoi tu dis qui
c'est lait ?

- Parce qu'il y en avait.

(Je lui ai indiqué le
numéro 1987 sur une ser-
viette) :

- Qu'est-ce qui est écrit
ici ?

<> - Petite serviette.

A N N E X E 6

VOCABULAIRE DU MATERIEL DIDACTIQUE

ELABORE PAR LES INSTITUTRICES

D'ALPHABETISATION

DE L'ECOLE COMMUNAUTAIRE

I - MOTS SPECIFIQUES DU CONTENU ENSEIGNE ET MOTS UTILISES DANS LE
QUOTIDIEN SCOLAIRE

Abril - avril

Agosto - août

Alfabeto - alphabet

Aluno - élève

Caneta - stylo à bille

Centena - centaine

Conjunto - ensemble

Consoante - consonne

Desenho - dessin

Dever de casa - devoir

Dezena - dizaine

Dia - jour

Dúzia - douzaine

Escola - école

Exercício - exercice

Folclore - folklore

Frase - phrase

Junho - juin

Julho - juillet

lápiz - crayon

Letra - lettre

Maio - mai

Março - mars

Nome - nom

Novembro - novembre

Número - nombre

Objeto - objet

Operações - opérations

Outubro - octobre

Palavra - mot

Páscoa - Pâques

Problemas - problèmes

Provinha - petite composition

Quadrinhos - petits carrés

Sala - salle

Setembro - septembre

Sílaba - syllabe

Som - son

Unidade - unité

Vizinho - voisin

Vogal - voyelle

II - MOTS REPRESENTATIFS POUR LES GENS DE BOM JUA

Amendoim - cacahuète	Fogueira - feu de la saint Jean
Arraial - hameau	Lata - boîte en fer
Bandeirola colorida - Banderole de couleur	Milho - épi de maïs
Balão - ballon	Pão - pain
Capoeira - lutte et danse d'origine africaine	Rato - rat
Festa - fête	São joão - fête de saint Jean

III - MOTS REPRESENTATIFS POUR LES ENFANTS QUELLE QUE SOIT LEUR

COUCHE SOCIALE

Bolo - gâteau	Jogo - jeu
Boneca - poupée	Lua - lune
Cachorro - chien	Mamãe - maman
Casa - maison	Menino - garçon
Carro - voiture	Natal - Noël
Dado - dé	Papai - papa
Flor - fleur	Peteca - aigrette
Gata - chatte	

IV - PARTIES DU CORPS

Dedo - doigt

V - OBJETS DE LA MAISON

Bule - cafetière

Mesa - table

Copo - verre

Ovo - oeuf

VI - NOMS D' ALIMENTS

Abacate - avocat

Leite - lait

Abóbora - courge

VII - AUTRES MOTS DONT LES SIGNIFIES SONT CONNUS PAR LES ENFANTS

Animal - animal

Boi - boeuf

Arvore - arbre

Cerca - clôture

Avião - avion

Coisa - chose

Banca - étalage

Escada - échelle

Família - famille

Folha - feuille

Mala - valise

Massa - pâte

Mato - bois

Pintor - peintre

Planta - plante

Sapo - crapaud

Sapato - chaussures

Soldados - soldats

Vaca - vache

VIII - MOTS DONT LE SIGNIFIANT OU LE REFERENT CONCRET SONT

ETRANGERS AUX ENFANTS

Arara - perroquet

Bala - bonbon

Cenoura - carotte

Coelhinho - petit lapin

Mata - forêt

Mico - petit singe

Indio - indien

Pinheiro - sapin

IX - ADJECTIFS QUALIFICATIFS

A - ADJECTIFS SPECIFIQUES DU CONTENU ENSEIGNE

Igual - égal

Impar - impair

Maior - plus grand

Maiúsculo - majuscule

Par - pair

Unitário - unitaire

Vazio - vide

B - D'AUTRES ADJECTIFS

Amarelo - jaune

Amigo - ami

Bonito - joli

Colorido - coloré

Estudioso - studieux

gostoso - savoureux

Verde - vert

Vermelho - rouge

A N N E X E 7

TEXTES PRODUITS PAR DES ENFANTS

D'ECOLES POPULAIRES

I - ZUMBI PALMARES - ECOLE "INDEPENDENTES"

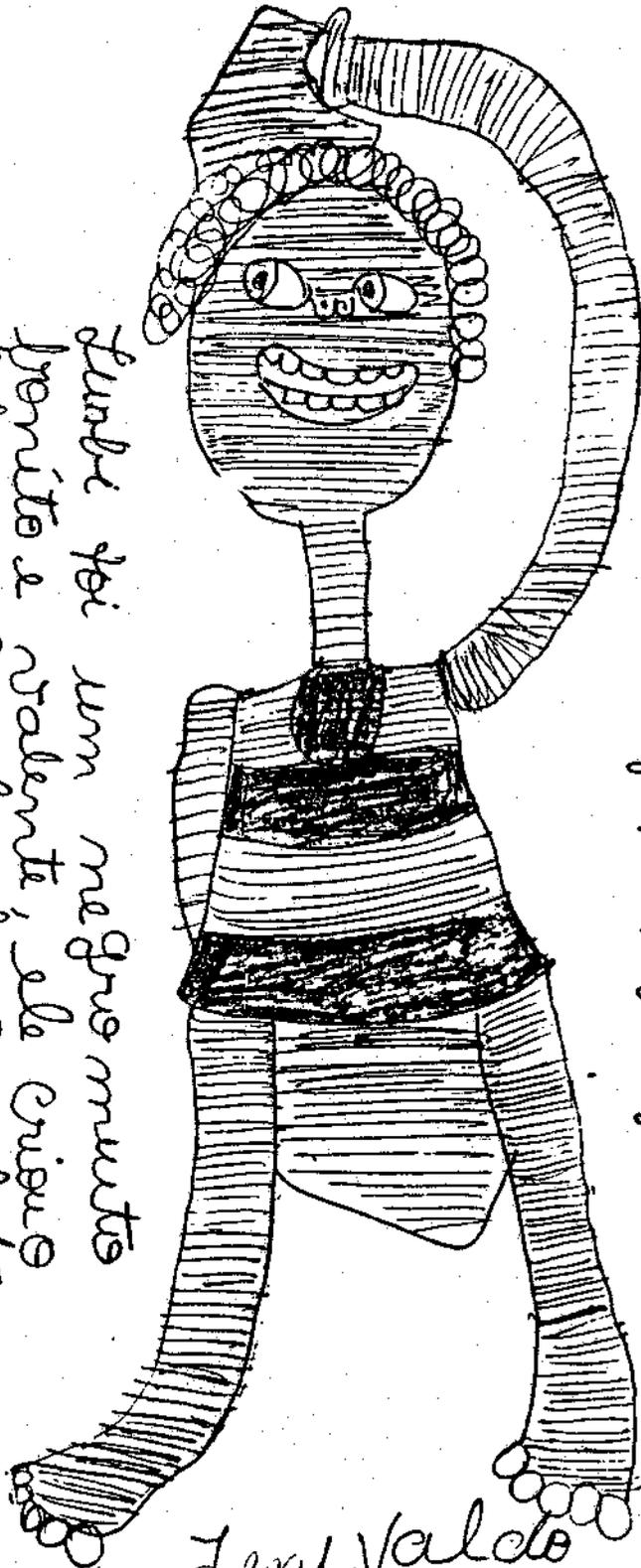
"Zumbi-Palmares"

Zumbi était un nègre très beau et vaillant. Il a créé le "Quilombo" Palmares (*) qui luttait pour la libération de l'esclave. Il était formidable et c'est un blanc qui l'a tué.

(Cf. photocopie de l'original annexe)

(*) "Quilombo" est un refuge d'esclaves

Zumbi foi um negro muito
 bonito e valente, ele criou o
 Palmares quilombo que lutava
 pela liberdade dos escravos.
 Ele era muito leal, e quem
 matou ele foi um branco.



Zumbi - Palmares

II - LA SANTE DE NOTRE FAMILLE - ECOLE POPULAIRE NOVOS ALAGADOS

La santé de notre famille

Le terrain de notre quartier n'est pas sur la terre ferme. (1)
Cela provoque beaucoup de maladies à cause des mauvaises odeurs de l'étang.
Par ailleurs, mes parents gagnent peu, ce n'est même pas assez pour notre
nourriture : un jour il y a de quoi manger et le lendemain il n'y a rien.
Comment nous pouvons avoir la santé de cette manière ?

Bien des fois mon père dépense le peu d'argent qu'il a dans
la boisson. Ma mère lave du linge et gagne 20 mille [cruzeiros] (2) par
mois.

Dans notre quartier, il n'y a pas d'eau sur les passerelles et
nous devons aller la chercher à la fontaine, prenant le risque d'être
attrappés par une voiture.

Mon père gagne 50 mille [cruzeiros] par mois et je dois travailler
pour aider [ma famille].

(1) Le quartier de cet enfant est une favela sur pilotis au-dessus d'un
étang soumis à la marée ; la circulation se fait sur des passerelles
étroites en planches.

(2) Le texte a été écrit en 1985 quand 2 000 cruzeiros équivalaient à
peu près à un franc français.

Nous ne pouvons pas vivre chaussés, car nous n'avons pas d'argent pour acheter des chaussures.

Que vaut le conseil du médecin de se brosser les dents toutes les heures et de nous laver les mains, si nous n'avons pas ce qui évite davantage les maladies, c'est à dire, une bonne nourriture et une bonne habitation ?

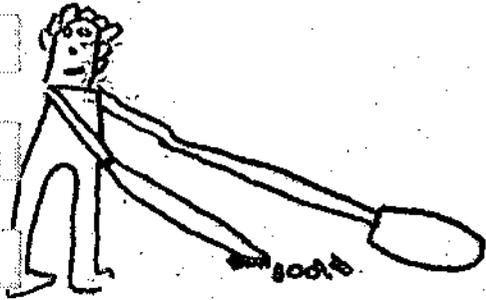
C'est pour cela que nous avons vu que, pour avoir une bonne santé, il faut : eau potable, salaire juste, bonne habitation, quartier sur la terre ferme, réseau d'égout, centre médical, bonne nourriture et bons emplois.

(Cf. photocopie de l'original annexe)

DEPOIS AS CRIANCAS INTERFEREM O QUE ENTENDERAM ATRAVES DE UM
DESENHO, NARRAÇÃO, TEATRO, PINTURA, E HOJEMOS TEXTOS.

A Saude da nossa familia

LIXO



O nosso bairro não é entulhado e isso
causa muitas doenças por causa do mau
cheiro da maré, por outro lado meus
pais ganham pouco mau dá para nossa
alimentação, um dia tem comida e no
outro dia não tem. Como podemos
ter saúde desta maneira?

Muitas vezes meu pai gosta o pouco
dinheiro que tem na lula. Minha
mãe lava roupa e ganha 20 mil,
por mês. Em nosso bairro não tem
água nas fontes, temos que ir
na fonte, correndo risco de ser atropel-
ado, meu pai ganha 50 mil por mês
e eu tenho que trabalhar para ajudar.

Não podemos viver calçados sem
não temos dinheiro para comprar
sapatos, o que ajuda o médico
mandar escovar os dentes toda
hora e lavar as mãos se não
temos o que mais evita as doenças
que é uma boa alimentação e uma

boa moradia.

por isso vimos que para ter uma
boa saúde é preciso:

Ter água encanada

salário justo

boa moradia

saúde atendida

trabalho de qualidade

preço médio

boa alimentação

e muitos empregos