

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



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

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

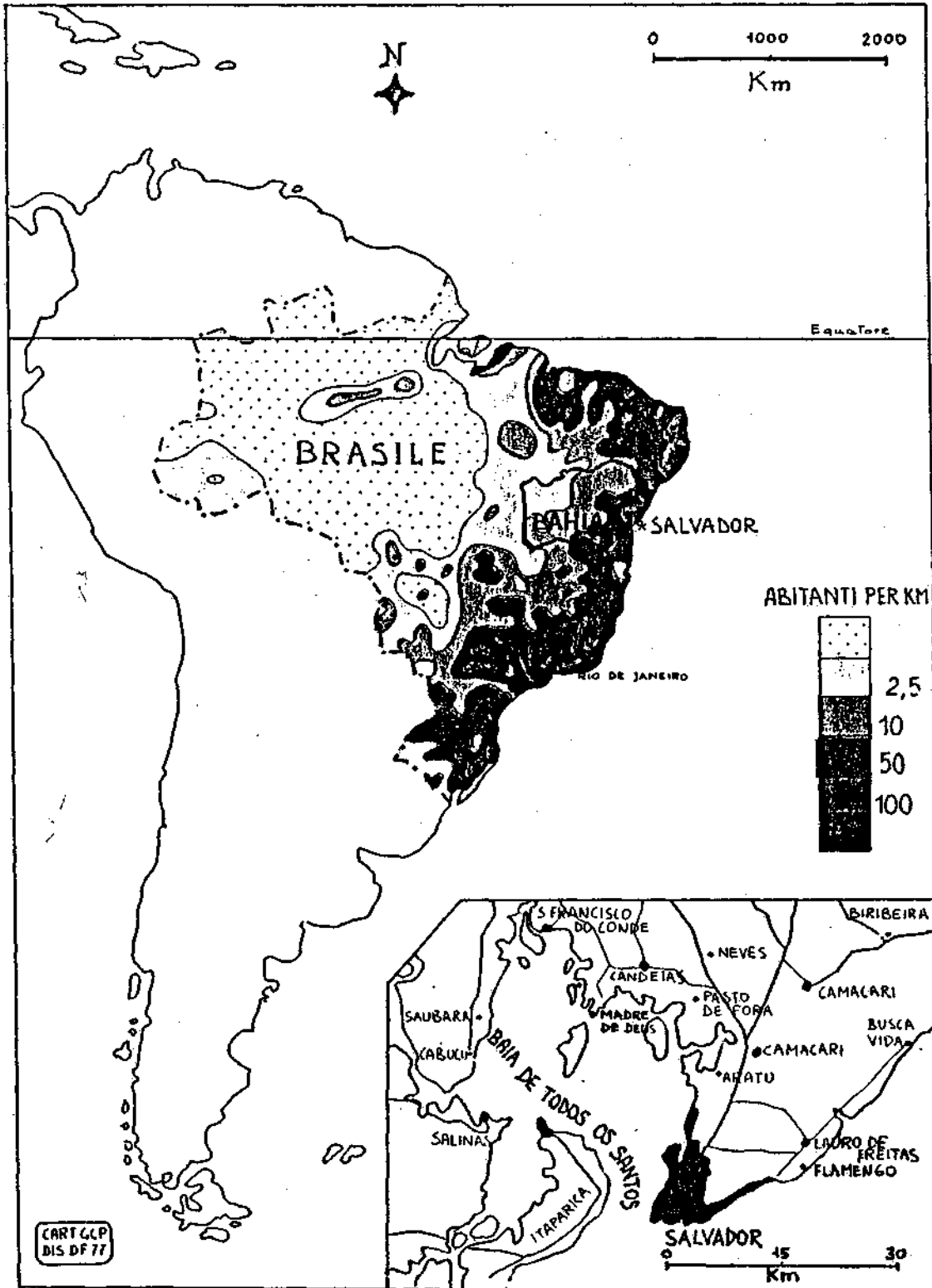
Pour valider ces hypothèses, j'ai choisi un quartier populaire de SALVADOR, ville du BRESIL de 2 millions d'habitants, située sur le littoral de la région Nordeste dans l'Etat de la Bahia, comme la montre la carte de la page suivante.

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

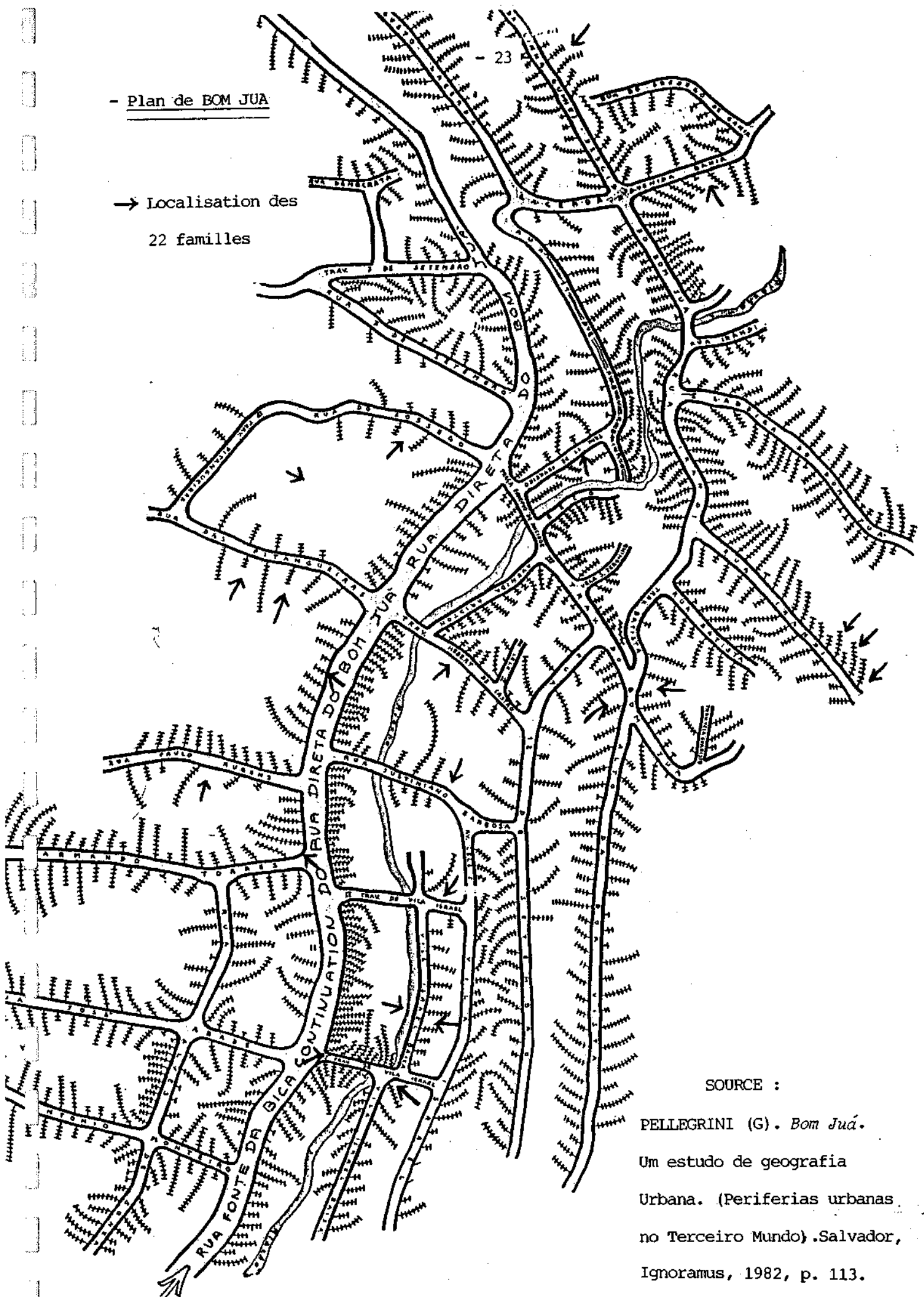
(11) Le BRESIL est une fédération de 23 Etats ; la Bahia est l'un d'entre eux et sa capitale est SALVADOR. L'Intérieur de cet Etat correspond à tout ce qui n'est pas sa capitale, comme les provinces, en France, par rapport à Paris.

(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, Maspéro, 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.