

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

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

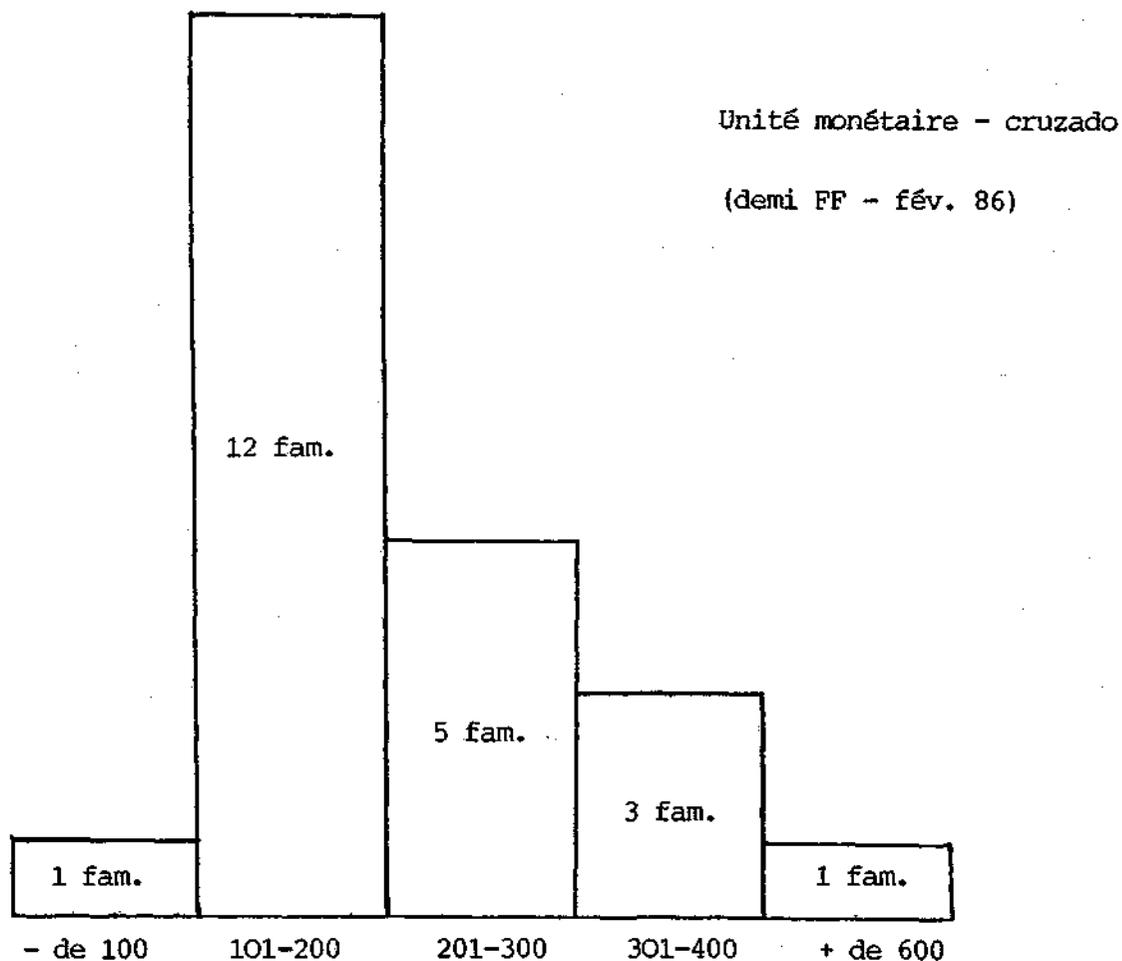
Il n'est pas possible de calculer avec précision le revenu mensuel par personne dans chaque famille, car les données sur le revenu familial représentent un total approximatif. Mais, si on fait la division de la limite supérieure par le nombre de personnes de la famille, on voit que, sauf dans la famille 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. <sup>(69)</sup>

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. <sup>(71)</sup>

(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 : <sup>(72)</sup>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				X
NO (6 ; 9)	X		X		X			X		X				X	
CA (8)		X	X				X		X	X				X	
RD (6 ; 11)	X			X	X			X	X	X	X			X	
IN (8)	X			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		
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
Sous-thèmes	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	
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 - TMOIGNAGES 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 ].<sup>(73)</sup>*

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 ; <sup>(74)</sup> 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, <sup>(75)</sup> 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. <sup>(76)</sup>

(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.<sup>(80)</sup> 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,<sup>(83)</sup> 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.<sup>(84)</sup> 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<sup>(85)</sup> 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,<sup>(88)</sup> 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,<sup>(89)</sup> 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<sup>(90)</sup> 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 :

" *Ninguem 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<sup>(91)</sup>

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), tombem pour tambem (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 /<sup>(92)</sup> 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. <sup>(95)</sup>

Les enfants ont "écrit" leur prénom <sup>(96)</sup> malgré le refus initial de la part de quelques uns. <sup>(97)</sup> 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
<b>TOTAL.....</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>15</b>

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<sup>(98)</sup>.

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<sup>(99)</sup>

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.<sup>(100)</sup> 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) <sup>(101)</sup>

(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.<sup>(103)</sup> 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.<sup>(104)</sup>

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.<sup>(105)</sup> 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<sup>(106)</sup> et des arrangements différents du répertoire de 9 signes pour écrire 5 mots.<sup>(107)</sup>

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 systématisation 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.<sup>(108)</sup> 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.<sup>(109)</sup> Dans le niveau 2, l'enfant tient compte du signifié en émettant des hypothèses sur la fonction du mot écrit.<sup>(110)</sup>

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.