

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 REPONSE 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

TROISIEME PARTIE

STRATEGIES EDUCATIVES

ET

DIDACTIQUES DE L'ECOLE COMMUNAUTAIRE

CHAPITRE 7

REPRESENTATION DES ENSEIGNANTES
DE L'ECOLE COMMUNAUTAIRE
SUR L'EDUCATION DES COUCHES POPULAIRES

Le tableau ci-dessous réunit des données qui caractérisent les personnes interviewées, professionnellement liées à l'éducation des enfants de BOM JUA. Les enseignants, toutes des femmes, habitent en dehors du quartier alors que le membre de l'Association et la fonctionnaire de la crèche habitent à BOM JUA. Leur temps de service à

TABLÉAU XXIV - PERSONNES PROFESSIONNELLEMENT LIÉES A L'EDUCATION DES ENFANTS DE BOM JUA -

Fonction de l'interviewé	Ages				Sexe	Etat civil	Couleurs raciales	Religion	Scolarisation	Temps de service à Bom Jua	Heures de travail par jour	Lieux de travail	Lieux d'habitation														
	21 à 30	31 à 40	41 à 50	51 à 60																							
Directrice de l'Ecole Communautaire	X				X	X	noires	Catholique	primaire	1 à 5 ans	4	Cole comunaal	Bom Jua														
Sous-directrice de l'Ecole Communautaire	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	6 à 10 ans	8	autres écoles	Bom Jua														
Assistante pédagogique	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	11 à 15 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
Institutrice de classe d'alphabétisation	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	16 à 20 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
"	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	1 à 5 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
"	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	6 à 10 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
Membres de l'Association Fraternité Bahiannoise			X		X	X	noires	Catholique	secondaire	16 à 20 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
Fonctionnaire de la crèche	X				X	X	noires	Catholique	secondaire	1 à 5 ans	8	crèche de B.J.	Bom Jua														
9	1	6	1	1	9	5	4	5	3	5	2	1	1	6	2	3	4	1	1	1	8	8	4	1	1	2	7

Source des données : Fiche d'identité des interviewés.

L'Ecole Communautaire est variable mais pour 5 des 7 il dépasse 6 ans. Ces enseignantes ont décidé de travailler à BOM JUA pour des raisons diverses : pour la directrice, l'occasion de diriger une école ; pour l'assistante pédagogique, le souhait de se sentir utile dans une école de la périphérie ; pour les institutrices, la proximité du quartier où elles habitent ou l'avantage financier accordé aux enseignants de la périphérie de SALVADOR : 30 % sur le salaire de base. Quant à la sous-directrice, c'est son attachement à la communauté de BOM JUA qui la motive : elle a travaillé dans l'Ecole Communautaire depuis sa création ; elle en a été écartée par la Municipalité⁽¹²³⁾ et c'est elle qui a demandé sa réintégration dès que cela a été possible.

Les données relatives aux heures de travail par jour nous donnent une idée de l'effort de ces enseignantes pour augmenter leur revenu mensuel. Dans les écoles publiques du BRESIL, en général, une journée normale de classe est de 4 heures. Cela veut dire que les enseignantes qui travaillent 8 heures par jour doublent leur service soit dans une autre classe, soit par des travaux administratifs. Une seule enseignante qui ne le double pas fait exception. Leur traitement ne dépassait 1,5 salaire minimum en février 1986 (450 FF.).

Ces enseignantes sont noires ou métisses et, ainsi, sont proches de leurs élèves par la couleur de leur peau. On peut en dire autant au sujet des données relatives à la religion. Les rites d'origine africaine ne sont pas rejetés ; mis à part une institutrice qui pratique la religion catholique avec conviction, elles ne nient pas

(123) Cf. Chapitre 6, p. 180.

le pouvoir des "orixás" (divinités du "candomblé"). Ces données révèlent leur passé en milieu pauvre. Théoriquement, elles ne devraient pas avoir de difficultés à s'identifier avec les gens de BOM JUA.

Les données, objet de ce chapitre, se trouvent, d'une part, dans les entretiens des enseignantes de l'Ecole Communautaire et, d'autre part, dans les observations sur cette école. Elles sont regroupées dans les tableaux XXV (face aux Groupes I et II) et XXVI (face aux Groupes I, II et III), pages suivantes.

Si on regarde les pourcentages du Tableau XXV relatifs au thème II (Bases du travail éducatif dans l'Ecole Communautaire), on voit que, dans les entretiens, le sous-thème le plus abordé a été Conception de l'éducation dans les couches populaire ; Contenu et stratégies de l'enseignement occupe le troisième place pour les deux groupes d'enseignantes ; Relations parents / enseignants occupe la deuxième place pour le Groupe de Direction et assistance pédagogique et la quatrième, pour les institutrices d'alphabétisation. Celles-ci ont parlé davantage des problèmes concernant l'alphabétisation, car ces entretiens les y conduisaient par des questions sur ce sujet. (124)

En ce qui concerne le thème II, dans le Tableau XXVI, les sous-thèmes les plus importants sont : Contenu et stratégies de l'enseignement, Relations parents/enseignants et Echec dans l'alphabétisation. Pour le premier, cette importance est compréhensible puisque les observations ont eu lieu au début de l'année scolaire, au moment où les enseignantes étaient en train de planifier les activités pour 1986. Quand au second et au troisième, il est significatif qu'ils soient

(124) Cf. Méthodologie, p.31 et Annexe 1, Guide d'entretien des enseignantes.

GROUPES D'INTERVIEWES		THEMES																		TOTAL PAR GROUPE			
		I - ENFANTS DE BOM JUA				II - BASES DU TRAVAIL EDUCATIF DANS L'E. C.								III - RELATIONS DE L'E.C.							IV - ROLE DE L'ASSOCIATION DANS L'EDUCATION	V - ROLE DE LA CRECHE	VI - REFLETS DE LA POLITIQUE DU PAYS SUR L'EDUCATION
		S	O	U	S	T	H	E	M	E	S												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16						
		Relations dans la famille	Education reçue	Nourriture	Potentiel intellectuel	Importance de l'école	Conception de l'éducation des couches populaires	Contenu et stratégies de l'enseignement	Relations parents-enseignantes	Relations enseignantes-élèves	Vision du processus d'apprentissage	Vision du langage des enfants	Alphabétisation	Echec de l'alphabétisation	Des enseignants dans leur travail	Avec l'Association	Avec les autorités éducatives						
I	DIRECTION ET ASSISTANCE PEDAGOGIQUE	0	3	10	36	0	401	216	300	0	22	12	79	121	287	155	166	0	7	175	1990		
		0%	0,1%	0,5%	2%	0%	20%	10%	15%	0%	1%	0,6%	3%	6%	14%	0,7%	8%	0%	0,4%	8%	100%		
II	INSTITUTRICES D'ALPHABETISATION	19	24	0	25	3	440	386	198	169	107	120	412	43	127	15	33	0	0	0	2121		
		0,9%	1%	0%	1%	0,1%	21%	18%	9%	8%	5%	6%	19%	2%	6%	0,7%	1%	0%	0%	0%	100%		
III	MEMBRE DE L'ASSOCIATION	0	0	11	0	0	71	12	21	7	5	0	0	0	15	984	0	277	0	12	1415		
		0%	0%	0,8%	0%	0%	5%	0,8%	1%	0,5%	0,4%	0%	0%	0%	1%	69%	0%	19%	0%	0,8%	100%		
IV	ANIMATRICE DE LA CRECHE	0	0	65	40	0	0	0	0	168	0	0	0	0	0	0	0	0	675	0	948		
		0%	0%	6%	4%	0%	0%	0%	0%	18%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	71%	0%	100%	

DISTRIBUTION QUANTITATIVE DES THEMES ET SOUS-THEMES DES OBSERVATIONS
DANS L'ECOLE COMMUNAUTAIRE ET PAR GROUPE

G R O U P E S		T H E M E S															IV-ROLE DE L'ASSO- CIATION DANS L'EDU- CATION	V - RE- FLETS DE LA POLITIQUE DU PAYS SUR L'E- DUCATION	TOTAL PAR GROUPE
		I - ENFANTS DE BOM JUA			II - BASES DU TRAVAIL EDUCATIF DANS L'ECOLE COMMUNAUTAIRE									III - RELATIONS DE L'E.C.					
		S	O	U	S	T	H	E	M	E	S	13	14	15					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15			
		Attitudes des enfants face à l'école	Nourriture	Télévision	Importance de l'école	Conception de l'éducation ds les couches populaires	Contenus et stratégies de l'E.C.	Relations parents/enseignantes	Relations enseignantes/élèves	vision du langage des enfants	Alphabétisation	Echec dans l'alpha- bétisation	Problèmes des écoles publiques	des enseignantes dans leur travail	Relations avec l'association	Relations avec les autorités éducatives			
I	DIRECTION ET ASSISTANCE PEDAGOGIQUE	0	0	0	0	54	200	288	3	1	0	92	0	139	3	233	37	0	1050
		0%	0%	0%	0%	5%	19%	27%	0,3%	0%	0%	8%	0%	13%	0,3%	22%	3%	0%	100%
II	INSTITUTRICES D'ALPHABETI- SATION	0	7	2	10	29	359	173	281	10	93	119	8	104	0	32	0	14	1241
		0%	0,6%	0,2%	0,8%	2%	29%	14%	23%	0,8%	7%	9%	0,6%	8%	0%	2%	0%	1%	100%
III	AUTRES INSTITUTRICES	5	0	0	0	21	109	93	17	0	0	50	6	83	8	56	19	0	462
		1%	0%	0%	0%	4%	22%	20%	3%	0%	0%	10%	1%	17%	1%	12%	4%	0%	100%
IV	PARENTS D'ELEVES	0	0	0	0	0	3	68	0	0	0	0	0	0	0	0	2	26	99
		0%	0%	0%	0%	0%	3%	68%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	26%	100%
V	MEMBRES DE L'ASSOCIATION	0	0	0	0	17	0	0	0	0	0	0	0	0	8	6	191	0	222
		0%	0%	0%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	2%	86%	0%	100%

importants à la fois pour les trois groupes d'enseignantes.

Comme on le verra, les observations ont été utiles non seulement pour compléter ou confirmer les paroles des entretiens mais aussi pour révéler certaines incohérences des enseignantes.

L'analyse est conduite en quatre sous-chapitres. Elle commence avec la question de l'échec dans l'alphabétisation, mise en évidence dans notre problématique, et s'achève par la pensée des enseignantes sur l'éducation des couches populaires.

I - ECHEC DANS L'ALPHABETISATION

Dans l'Ecole Communautaire, il n'y a pas d'abandon scolaire. Mais les redoublants sont nombreux, surtout dans les classes d'alphabétisation. En 1985, 50 % des élèves de ces classes ont échoué. Ce pourcentage est au-dessous de la réalité. Selon la sous-directrice, une grande partie des élèves qui sont promus en deuxième année n'arrive même pas à lire ce qui est écrit au tableau et à le copier. J'ai pu vérifier, moi-même, les pourcentages de redoublement de cette école en 1985 : 42 % dans la 2e., 23 % dans la 3e. et 17 % dans la 4e.

Pour le groupe de direction et d'assistance pédagogique, ce problème semble très complexe. Mais, selon la sous-directrice, il n'a pas encore fait l'objet d'une analyse par tout le groupe des enseignantes. A son avis, ni les parents, ni les institutrices, ni le Secrétariat de l'Education n'assument ce problème. Quand la directrice et l'assistante pédagogique parlent de ce sujet, on sent l'intention de

justifier les enseignantes, de les dégager de la responsabilité des échecs et de renvoyer aux familles le soin de trouver des solutions.

A travers les entretiens et les observations, 8 facteurs de redoublement ont été relevés : 5 indépendants de l'action de l'école, et 3 la concernant, comme on le voit dans le Tableau XXVII.

La difficulté d'apprendre, facteur indiqué par les deux groupes d'enseignantes, a été le sujet de longues discussions dans les réunions de planification. Des questions graves ont été soulevées : impossibilité de l'école de garder les redoublants indéfiniment ; recherche de causes médicales de cette difficulté et non-acceptation de ces causes par les familles ; finalement, besoin de classes spécialisées

TABLEAU XXVII - FACTEURS QUI, SELON LES ENSEIGNANTES DE L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE, PROVOQUENT LE REDOUBLEMENT DANS LES CLASSES D'ALPHABÉTISATION

Opinions des enseignantes	Fréquence	
	Directrice, sous-directrice et assistante pédagogique	Institutrices de classes d'alphabétisation
Facteurs indépendants de l'action de l'école :		
1. Manque de participation aux études des enfants de la part de la famille.	1	-
2. Difficultés d'apprendre.	1	1
3. Impossibilité à s'intégrer au système scolaire.	-	1
4. Difficulté dans la prononciation de certains phonèmes.	-	1
5. Absentéisme fréquent.	-	1
Facteurs concernant l'école :		
6. Distance école et famille.	1	-
7. Manque d'école maternelle.	1	1
8. Absence d'analyse du problème du redoublement.	1	-

Source des données : Entretiens des enseignantes de "l'École Communautaire".
Observations sur "l'École Communautaire".

pour y mettre des enfants, sans aucune charge pour les parents.

Une institutrice compare son expérience d'alphabétisation dans des écoles particulières où les élèves ont réussi, avec son travail à BOM JUA : elle se demande si ce serait la pauvreté du milieu qui crée des difficultés pour l'apprentissage de la lecture.

Devant ce problème, la seule solution avancée est pédagogique et devrait être assumée par des professionnels spécialisés. Quelques institutrices croient que, face à ces difficultés, les élèves pourraient apprendre avec des méthodes spécifiques dont elles-mêmes n'ont pas la maîtrise.

II - EDUCATION POUR LES ENFANTS DE BOM JUA

Dans le Tableau XXVIII, on peut voir les facteurs prioritaires pour l'éducation des enfants de BOM JUA indiqués par les deux groupes d'enseignantes. Il y en a 4 qui ne concernent pas l'école et 2, qui relèvent de son action éducative. Si on compare ce tableau avec le XXVII, on trouve une correspondance entre les points 5 et 6 du premier et les 6 et 7 du second qui tous remettent en cause le rapport école-famille, et renforcent le besoin de la maternelle.

TABLAU XXVIII - FACTEUR QUI, SELON LES ENSEIGNANTES INTERVIEWEES, EST PRIORITAIRE POUR L'EDUCATION DES ENFANTS DE BOM JUA

Opinions des enseignantes	Fréquence	
	Directrice, sous-directrice et assistante pédagogique	Institutrices de classes d'alphabétisation
<u>Facteurs indépendants de l'action de l'école :</u>		
1. Nourriture.	1	-
2. Conditions d'habitation et d'hygiène dans le quartier.	-	1
3. Ambiance familiale.	-	1
4. Intérêt de la famille pour le travail scolaire des enfants.	1	-
<u>Facteurs concernant l'école :</u>		
5. Orientation des parents.	1	-
6. Passage nécessaire à la maternelle.	-	1

Source des données : Entretiens des enseignantes de "l'École Communautaire".

On peut encore faire une comparaison entre ces deux tableaux et le Tableau XXIII qui présente les opinions des parents sur l'échec de leurs enfants dans l'alphabétisation : les facteurs 3, 4, 8 et 11 de ce tableau ont des correspondants dans les deux autres qui contiennent les opinions des enseignantes. (125) Ces éléments de convergence peuvent être un point de départ dans un travail de l'école avec les parents.

(125) Cf. Chapitre 5, p. 160.

Selon la directrice, le milieu de BOM JUA ne présente pas d'aspects susceptibles de troubler le travail d'éducation. Parmi les institutrices, une seulement est du même avis. Les autres ont parlé : de retard des enfants lié au manque d'échanges dans la famille, du fait des parents ; de problèmes de déséquilibre dans la famille ; de l'alcoolisme des pères, et de l'existence de marginaux dans le quartier, parfois même, parmi les parents.

Les trois enseignantes du Groupe de direction et d'assistance pédagogique n'ont pas les mêmes avis sur la finalité d'une école à BOM JUA. L'assistance pédagogique pense qu'il leur incombe de préparer les enfants à avoir une "vie meilleure", un "monde meilleur" que celui du quartier où ils "entendent seulement des disputes entre pères et mères ; n'importe qui a tué n'importe qui." Dans le discours de la directrice et de la sous-directrice, on ne décèle ni un rejet des gens du quartier, ni la nécessité de libérer les enfants de leur milieu. Selon elles, la finalité de l'école est de servir la communauté. Mais l'une et l'autre se distinguent par la façon d'envisager ce service. La directrice sent la carence des enfants et parle de ses propres efforts pour qu'il ne leur manque pas l'essentiel : le goûter scolaire, les livres (quand le Secrétariat d'Education en fait la distribution), la présence d'institutrices dans toutes les classes. En somme, elle essaye d'éviter que le fonctionnement de l'école porte préjudice aux élèves. La sous-directrice, elle, s'en tient à d'autres aspects concernant les responsabilités d'une école publique de la périphérie : créer des occasions pour enrichir les expériences des enfants ; donner le meilleur de sa possibilité de travail parce que l'avenir des enfants des couches populaires dépend de la réussite à l'école. Toutes les deux reconnaissent le besoin d'une préparation spécifique pour les institutrices des écoles de la périphérie.

Pour évaluer ce qu'est l'éducation pour les enfants de BCM JUA d'après les enseignantes de l'Ecole Communautaire, d'autres données ont été ajoutées à celles des entretiens. En effet, à travers les observations, on peut voir les types de stratégies éducatives appliquées à ces enfants.

Dans le Tableau XXVI, sous-thème 8, on constate que 23 % des données des observations concernent les relations entre les enseignantes et leurs élèves. Elles sont attentives à l'absence des élèves, leur retour en classe, la place des pupitres par rapport à la lumière, les problèmes de santé, etc. Le plus souvent, dans les salles de classe l'institutrice se présente comme modèle pour les enfants : le juste est ce qu'elle pense et le meilleur ce qu'elle veut. Voyons deux exemples :

Extrait n° 56 - Obs. de classe, lignes 126 à 127 ; 494

Inst. - *Il y a un enfant qui va recevoir des applaudissements parce qu'il a dit ce que la maîtresse avait pensé.*

Inst. - *La maîtresse aussi a soif, mais elle va attendre le moment de la récréation.*

Dans la cour de l'école, une des institutrices met les élèves en file avant l'entrée dans les salles de classe. Pendant à peu près un quart d'heure, elle essaye de leur donner des notions d'éducation religieuse et de comportement social. Un élève, notamment, a été réprimandé parce qu'il avait la chemise ouverte, la poitrine à moitié nue. Un jour ils ont chanté pour ceux dont c'était l'anniversaire et l'institutrice a demandé à un élève de chaque salle de les embrasser. Dans ces moments de réunion dans la cour, les enfants reçoivent un peu d'attention, ils ont l'occasion d'exprimer leur affectivité, mais leur

spontanéité est contrôlée et ils sont exposés à des répressions procédant des valeurs sociales et religieuses de ces enseignantes. Par ailleurs très salutaires et plus libérales sont certaines activités que les institutrices font avec les enfants pendant le temps de récréation. Chacune propose différents jeux avec ses élèves et d'autres enfants qui veulent y entrer. Finalement, on conclut que dans ces relations enseignants/élèves dans l'Ecole Communautaire, le problème concerne davantage une recherche des valeurs propres au milieu, que le manque d'attention aux enfants.

III - PARTICIPATION DES PARENTS AUX DECISIONS DE L'ECOLE

Quelle que soit la représentation que les enseignantes de l'Ecole Communautaire se font des parents, elles parlent toutes de la nécessité de les rapprocher de l'école. Ce sujet a pris beaucoup de place dans les entretiens : on le constate dans le Tableau XXV, sous-thème 8. Pourtant, les relations de ces enseignantes avec les parents ne se déroulent pas encore dans une situation de vrai dialogue, dans laquelle l'égalité des deux interlocuteurs serait assumée, et les échanges profonds, possibles.

A travers les observations, surtout dans la réunion des parents d'élèves enregistrée, une grande quantité de données a été recueillie sur les relations des enseignantes avec les parents : on le voit dans le Tableau XXVI, sous-thème 7. La directrice, la sous-directrice et l'assistante pédagogique divergent entre elles dans la façon d'envisager et de mettre en pratique les relations avec les

parents. La directrice a de la peine à concilier son désir d'intégrer les parents avec sa dépendance à l'égard du Secrétariat de l'Education qui propose de les attirer à l'école pour suppléer au manque de fonctionnaires. Parfois, dans ses propos, elle révèle ne pas accorder toute confiance aux parents et elle trouve meilleur de leur cacher certaines informations. La sous-directrice, elle, se montre préoccupée par la cohérence du groupe des enseignantes face aux parents : il faut être franc avec eux, ne pas provoquer des réunions pour leur demander, uniquement, une aide matérielle, respecter leurs décisions. Elle sent la nécessité de connaître leurs idées pour changer certaines stratégies de l'école. Enfin, elle pense qu'il est important que quelques parents fassent partie de la Commission d'Education créée par l'Association. Quant à l'assistante pédagogique, elle trouve, aussi, importante la participation des parents dans cette commission mais elle la justifie autrement : par cet engagement, les parents prendraient plus d'intérêt à la vie de l'école.

Les institutrices se rapprochent de la sous-directrice dans leurs attitudes au sujet des parents : deux suggèrent que les parents entrent dans la Commission d'Education pour accompagner les problèmes de l'école. Elles n'acceptent pas l'idée du Secrétariat de l'Education qui consisterait à utiliser le travail des mères dans les écoles au lieu de nommer des fonctionnaires.

Une façon d'évaluer le dialogue entre les enseignantes de l'Ecole Communautaire et les enfants, c'est d'analyser la réunion déjà mentionnée.

Une réunion de parents d'élèves à l'Ecole Communautaire

Au début de l'année scolaire de 1986, les problèmes surgis entre l'école et des autorités de l'Education au sujet du matériel scolaire et du manque de fonctionnaires dans les écoles, ont amené les enseignantes à convoquer les parents d'élèves pour une réunion. Le problème du matériel scolaire vient d'une promesse du Secrétariat de l'Education de donner du matériel à tous les enfants inscrits aux écoles du réseau public d'enseignement. Cela a été annoncé par radio et télévision. En outre, ce même Secrétariat a expédié un document qui interdisait aux enseignants de demander aux parents un quelconque matériel, soit par écrit, soit oralement. A la rentrée, le matériel promis n'était pas encore arrivé à l'école. Dans la première semaine, une quantité dérisoire de feuilles de papier et de crayons a été livrée. L'autre problème, le manque d'employés, était très délicat. Le Secrétariat disait n'avoir pas, à ce moment-là, la possibilité de nommer des fonctionnaires dont les écoles avaient besoin. Il suggérait aux directrices de demander aux parents d'assurer, provisoirement, l'entretien des locaux et le goûter des enfants. Il a ajouté que ce serait une façon d'intégrer les parents à l'école.

La convocation d'une réunion des parents d'élèves pour discuter ces sujets révèle la difficulté qu'a l'école à prendre certaines décisions, quand elle dépend, à la fois, des injonctions du Secrétariat et de la compréhension des parents.

La réunion a été préparée par toutes les enseignantes avec la contribution de la Commission de l'éducation de l'Association. Pendant cette préparation, on décelait différents sentiments vis-à-vis des parents : peur des critiques et malentendus, méfiance par rapport

aux engagements qu'ils prennent, et respect à leur égard.

La réunion s'est déroulée en 3 temps. Premièrement, les parents ont écouté les paroles de la directrice, de la sous-directrice, de deux membres de la Commission de l'éducation de l'Association et de l'assistante pédagogique. La directrice et la sous-directrice ont exposé les objectifs de la réunion ; les membres de l'Association ont expliqué les finalités de la commission qui venait d'être créée. Dans la deuxième partie, les parents se sont répartis dans 4 salles où ils ont échangé leurs avis sous la coordination de deux institutrices. La troisième partie a été une sorte d'assemblée générale où une enseignante de chaque salle a lu le compte-rendu de son groupe. Après, quelques parents ont essayé de donner leurs avis sur les sujets abordés, sans y parvenir.

De fait, les parents ont été trompés dans cette réunion. On va la suivre pas à pas pour bien le montrer. Dans l'introduction, les paroles de la directrice et de la sous-directrice les encourageaient à participer activement aux discussions et à prendre des décisions, en toute liberté, sur les questions posées. A ce moment-là, la directrice leur a dit, ce que les institutrices ont réaffirmé dans chaque salle : la réunion devrait aboutir à un résultat qui deviendrait un document signé par les parents. Or les choses se sont passées autrement, même s'il y a eu la participation des parents dans la deuxième partie de la réunion. Voici quelques réactions des parents :

Extrait n° 57 - Réunion de parents d'élèves, lignes 333 à 337

Une mère - Parce qu'ici il y a plusieurs types de mères ; il y en a plusieurs qui ont 4,5 enfants dans l'école et elles n'ont pas de conditions d'acheter le matériel... Parce que je

peux l'acheter, une mère le peut, une autre le peut, mais il y en a beaucoup qui ne le peuvent pas. Alors, si elle [la Secrétaire de l'éducation] a promis, une promesse c'est une dette. Elle doit le donner.

Extrait n° 58 - Réunion de parents d'élèves, lignes 361 à 371

Un père - On va observer qu'on est en train d'être victime. Disons que dans le cas où elle [la Secret. de l'éduc.] ne donne pas le matériel, mais la publicité elle l'a déjà lancée à la télévision que personne ne doit acheter parce qu'elle va donner le matériel. Alors, on va acheter le matériel, on va [...] cette publicité va prendre de la valeur. Beaucoup de personnes vont penser que le matériel a été donné par elle, vous comprenez ? Alors, si on décide vraiment d'acheter le matériel, on doit aussi décider de dénoncer qu'elle n'a pas donné ce matériel.

Une mère - Justement. C'est comme ça. [Des applaudissements]

Parents - Appuyé.

Mais, les deux fois où ils se sont retrouvés en grand groupe, les parents ont eu la parole coupée à des moments importants de la réunion : après les explications initiales de la directrice, quand ils se sentaient motivés à discuter les problèmes, l'assistante pédagogique a demandé qu'ils attendent d'être dans les salles pour commencer la discussion ; après la lecture des comptes-rendus de chaque salle, quand il aurait fallu des discussions et des votes pour dégager la

pensée de la majorité, la directrice a pris la parole et l'a passée à l'assistante pédagogique qui a conseillé aux parents de faire un vote de confiance à la Secrétaire de l'éducation et de ne pas prendre des décisions précipitées ; finalement, quand un père a essayé de mettre en discussion la proposition de dénoncer le Secrétariat de l'Education, l'assistante pédagogique et la directrice lui ont coupé la parole. Celle-ci a proposé d'attendre le matériel jusqu'à la fin mars et d'organiser une autre réunion pour une "conclusion concrète" sur le problème. La proposition de la directrice a eu valeur de décision car il n'y a plus eu de tour de parole pour les parents.

On voit nettement que les parents ont été trompés encore quant à la conclusion de la réunion : son résultat ne représente pas la pensée de l'ensemble des parents et n'est pas le fruit d'une discussion du groupe. Dans cette occasion privilégiée d'observer les relations entre les enseignantes de l'Ecole Communautaire et les parents, on a constaté non seulement le manque de dialogue de la part de l'école, mais, aussi, l'absence d'un vrai engagement de ces enseignantes aux côtés des parents. On remarque l'incohérence entre le discours et les attitudes de cette directrice : elle dit souhaiter que les parents soient plus spontanés et moins timides par rapport à l'école. Dans la pratique, elle les empêche de prendre des décisions et de s'épanouir comme groupe. Dans le fond, la directrice n'a pas voulu ce dialogue et les institutrices ne l'ont pas défendu face à elle.

La directrice et l'assistante pédagogique ont ôté aux parents l'occasion de démasquer certaines autorités politiques de l'éducation qui, pour assurer leur propre pouvoir, portaient préjudice aux enfants des couches populaires. Ces deux enseignantes sont, ainsi, complices des attitudes de ces autorités : elles jouent parfaitement leur rôle

de représentantes du pouvoir politique dans le milieu pauvre. Elles enlèvent, ainsi, à l'Ecole Communautaire toute possibilité d'assumer une fonction transformatrice des conditions sociales du milieu où elle est insérée.

Pour les institutrices, fatiguées de réunions où les parents ne font qu'écouter, cette réunion-là a été un fait extraordinaire dans les habitudes de cette école. L'une d'elles espère que cet événement inaugure une amorce de changement dans l'école vers l'intégration des parents.

IV - ECOLE POUR LE PEUPLE

Malgré l'expérience que ces enseignantes ont du travail avec les enfants des couches populaires, elles n'ont pas une pensée claire sur l'éducation de cette population. Trois d'entre elles ont hésité devant les questions "Qu'est-ce qu'une Ecole démocratique ?" et "Qu'est-ce qu'une Ecole pour le peuple ?" Elles ont même demandé du temps pour réfléchir à la réponse :

Extrait n° 59 - Entretien e, lignes 585 à 700

Inst. - *L'Ecole pour le peuple !? [Elle pense]*

Enq. - *Tu as déjà pensé à cela ? [Elle rit]*

Inst. - *Généralement, l'Ecole est pour le peuple. J'ai... oui, l'Ecole est pour le peuple, mais... oui. C'est pour répondre aux besoins. Oui [...] de la communauté, n'est-ce pas ? De la population.*

Enq. - *Il faut qu'elle soit une Ecole différente ?*

Inst. - *Différente! ?*

Enq. - *Hum.*

Inst. - *Non.*

Enq. - *Non, n'est-ce pas ?*

Inst. - *[Elle pense] Il ne faut pas qu'elle soit différente. Non.
Je ne trouve pas.*

Toutes les réponses ou les commentaires sur ces questions ont été classés sous le sous-thème 6 (Conception de l'éducation dans les couches populaires). Dans le Tableau XXV, on peut constater que les pourcentages concernant ce sous-thème sont, presque les mêmes pour les deux groupes d'enseignantes.

L'expression "Ecole démocratique" a été liée, par toutes, à l'idée de dialogue entre la direction, les institutrices, les parents et les élèves ; ou entre les élèves et les institutrices. Trois enseignantes ont ajouté l'idée de liberté de pensée. Mais aucune n'a introduit, directement, l'idée de participation du peuple dans leur éducation fondée sur la culture du peuple. Deux institutrices essayent d'avancer un peu l'idée d'une "Ecole démocratique" en la rapprochant de la pratique éducative : l'une s'en tient à la participation des élèves dans l'enseignement et l'autre donne la réunion des parents d'élèves analysée ci-dessus comme signe de ce que peut être une "Ecole démocratique". Sa façon de valoriser l'"Ecole démocratique" par rapport à l'"Ecole pour le peuple" montre son ouverture aux apports des parents :

Extrait n° 60 - Entretien g, lignes 628 à 638

Inst. - *Je ne sais pas si c'est ça... Ecole du peuple. Alors, c'est du peuple, tout le monde y va, mais seulement d'aller ; c'est comme ... du peuple, parfois. Mais il ne participe pas. Et ... démocratie non : c'est celle-là que ... l'interrelation. Je pense comme ça ... comme ... dans cette réunion-là : il y a eu la possibilité pour tout le monde de parler : institutrices, assistante pédagogique, toute la communauté en train de communiquer, de parler, de faire émerger des idées, des échanges d'idées. J'imagine que démocratie c'est cela, tu comprends ?*

Pour les institutrices, l'"Ecole pour le peuple" serait la réponse du gouvernement aux besoins des enfants des couches populaires en âge scolaire. Toutefois, une des institutrices tente de rentrer dans l'aspect qualitatif - quand pendant son discours sur les enfants de BOM JUA, elle reconnaît que, pour ces enfants, il faut que l'Ecole donne une réponse différente par rapport à celle donnée à la population des quartiers moins pauvres :

Extrait n° 61 - Entretien d, lignes 675 à 687

Inst. - *J'imagine que ce que les enfants de BOM JUA attendent c'est peut-être une école qui soit tout à fait différente même de celle des enfants des écoles publiques de Pituba (quartier des couches moyennes), tu comprends ? [...] Réellement, les enfants des couches moyennes vont à l'école pour être médecins, cette chose-là, mais les gens de la périphérie pensent, réellement, à arriver à savoir lire, écrire pour obtenir un petit emploi, car cela leur suffit.*

Deux faits observés dans le quotidien de l'Ecole Communautaire sont importants pour évaluer l'engagement de ces enseignantes à l'égard des couches populaires. Le premier, c'est le rapport de la directrice sur le séminaire organisé par le Secrétariat de l'Éducation pour des enseignantes des écoles de la périphérie. Selon elle, les participants y visaient la possibilité d'améliorer leur salaire et trouver de "nouvelles expériences". Elle ou le groupe n'ont fait aucune référence au besoin de discuter sur les problèmes spécifiques de l'éducation des couches populaires. Le deuxième fait observé a été une petite discussion à propos d'une liste de dates commémoratives collée au mur par la directrice. La liste incluait le 31 mars, date de la "Révolution Démocratique Brésilienne de 1964". La sous-directrice, un membre de l'Association et une institutrice n'étaient pas d'accord avec l'emploi de l'adjectif "démocratique" et avec la commémoration de cet événement. La directrice s'est justifiée en disant que la liste lui avait été donnée par un professeur d'Éducation Civique. Compte tenu des préjudices sociaux, y compris pour l'éducation, que cette révolution a causés au pays, on comprend pourquoi ces 3 autres personnes n'étaient pas d'accord avec la commémoration.

On voit que ce groupe d'enseignantes n'est pas homogène au sujet de leur représentation de l'éducation des couches populaires. Mais on reconnaît que quelques unes d'entre elles révèlent un certain niveau de "conscience critique" et peuvent aider les autres à analyser leur travail auprès des enfants de BOM JUA.

Le chapitre suivant clarifie, grâce à une analyse des stratégies didactiques, la méthode de travail des enseignantes de l'Ecole Communautaire avec ce milieu.

CHAPITRE 8

STRATEGIES EDUCATIVES DE L'ECOLE COMMUNAUTAIRE

L'objectif de ce chapitre est de montrer la proximité ou la distance entre les stratégies didactiques observées dans l'alphabétisation et le contexte linguistico-culturel des enfants de BOM JUA.

Selon le sens de l'expression stratégies didactiques - moyens explicites ou implicites pour atteindre les objectifs d'un programme - le contenu de ce chapitre porte sur les points suivants : planification des classes d'alphabétisation, manuels adoptés, matériel didactique élaboré par les institutrices, pratiques pédagogiques observées dans les classes d'alphabétisation et stratégies spécifiques de l'apprentissage de la langue maternelle.

I - PLANIFICATION DES CLASSES D'ALPHABETISATION

Dans les premières réunions de planification de l'année 1986, les enseignantes ont vivement discuté des problèmes de redoublement dans les classes d'alphabétisation en 1985, comme on le voit dans le chapitre précédent. Et pourtant, ces discussions n'ont pas fait émerger des critères nouveaux pour élaborer cette planification. Celle-ci s'est limitée, dans les réunions observées, à un choix des contenus

de la première unité didactique ⁽¹²⁷⁾ et à la rédaction des objectifs correspondants. En somme, le travail de planification n'a concerné que la matière de l'enseignement pour les deux premiers mois, et n'est en aucun cas un projet global, adapté aux enfants du quartier.

Les institutrices concernées s'étaient déjà mises d'accord, avant les réunions, sur les contenus, d'après leur expérience des années antérieures. Ces contenus comportaient : des notions de volume, largeur et direction ; une discrimination visuelle et auditive, une coordination motrice fine ; l'étude des voyelles et de certaines syllabes. Les sources de référence suggérées par l'assistante pédagogique étaient limitées aux livres d'alphabétisation offerts en spécimens aux écoles par plusieurs éditeurs. Les sujets des activités devaient s'inspirer à peu près de la liste de dates commémoratives de l'année scolaire. Cette liste est déjà traditionnelle, et répandue dans tout le réseau des écoles primaires publiques et privées : Pâques, Fêtes des mères, Jour de l'arbre, Fête de Saint Jean, Jour des pères, Jour du folklore, Jour du soldat, Jour des animaux ; Jour de l'aviation, Jour du drapeau national, etc.

A aucun moment de la planification, le groupe n'a discuté de la nécessité de prendre en compte l'expérience des enfants et leur vocabulaire pour, au moins, adapter les sujets didactiques à leur milieu.

(127) D'habitude, le programme annuel est divisé en 4 unités didactiques (2 par semestre) définie chacune par des objectifs, un contenu et des stratégies spécifiques.

II - MANUELS ADOPTES

Pour l'année 1986, les institutrices d'alphabétisation n'avaient pas envie d'adopter des manuels. L'analyse ci-dessous porte sur un manuel adopté en 1984 et encore considéré par quelques unes comme l'un des meilleurs : *A cartilha mágica* (Le manuel d'alphabétisation magique). (128)

Chaque leçon de ce manuel commence par un mot appelé "générateur" puisqu'il doit engendrer d'autres mots. Ces mots "générateurs", au nombre de 20, offrent dans leur ensemble les syllabes de base de la langue portugaise. Les voici : *Ana* (Anne), *Beto* (prénom masculin), *cama* (lit), *fada* (fée), *galo* (coq), *chuva* (pluie), *sapo* (crapaud), *rato* (rat), *gelo* (glace), *bolha* (bulle), *cesta* (panier), *jarra* (pot à eau), *onça* (léopard), *zebra* (zèbre), *peixe* (poisson), *flauta* (flûte), *piranha* (un poisson propre à certaines rivières brésiliennes), *quatro* (quatre), *balde* (seau) et *hélice* (hélice).

Or, huit de ces mots n'apparaissent pas dans les propos enregistrés des enfants. Parmi eux, 5 sont de toute évidence, hors de leur expérience : "*jarra*" désigne un ustensile qui n'appartient pas à leur milieu ; ils ne sont jamais allés au zoo et, donc, ne connaissent ni le léopard ni le zèbre ; ils n'ont pas eu l'occasion de voir une *piranha* ; quant au mot *hélice*, les avions qu'ils voient dans le ciel n'en ont pas.

(128) GONCALVES (L.M.F.) *A cartilha mágica*. 173 ed. São Paulo, Ed. do Brasil, 1983.

Les 12 autres mots apparaissent dans les enregistrements. En ce qui concerne les signifiés de ces mots, peut-on dire qu'ils sont "générateurs" ? D'après des histoires d'inondations racontées par les parents, on peut garantir que le mot "*chuva*" (pluie) touche fortement la population de ce quartier (comme des autres quartiers populaires de SALVADOR). "*Chuva*" peut, donc, être utilisé dans l'alphabétisation de ces enfants. Il en est de même des mots "*rato*" (rat), "*galo*" (coq), et "*peixe*" (poisson). Les rats constituent des ennemis quotidiens des gens de BOM JUA. Un enfant m'a même montré un jour son gros orteil rongé par un rat pendant la nuit. Les coqs de combat sont de véritables animaux domestiques à BOM JUA et leurs combats, une forme de loisir public en fin de semaine. Le poisson entre dans la préparation de plats typiques baiannais et est apprécié par les gens du quartier en général. A partir de mes données, je ne vois pas d'éléments pour en dire autant des 8 autres mots.

Enfin, il y a des indices qui permettent de dire que ce manuel analysé n'a absolument pas été pensé pour les couches populaires, notamment celles de la ville de SALVADOR : les enfants et les adultes dessinés sont presque tous blonds, alors que les gens des couches populaires de SALVADOR sont surtout noirs ou métis ; certains dessins des objets de la maison sont caractéristiques d'un milieu favorisé ; de même certaines phrases, dont la suivante : "*A criada fez um bom creme*". (La bonne a fait un bon flan.). Plusieurs mères de BOM JUA travaillent comme employées de maison. Ce sont elles qui font des flans pour les enfants des couches favorisées.

III - MATERIEL DIDACTIQUE ELABORE PAR LES INSTITUTRICES D'ALPHABETISATION

Les institutrices d'alphabétisation de l'Ecole Communautaire adoptent de moins en moins de manuels pour leurs élèves. Elles préfèrent élaborer le matériel pour mieux accompagner le niveau des enfants, puisque, disent-elles, elles disposent des moyens pour le photocopier.

L'analyse ci-dessous porte sur le matériel didactique d'un enfant qui a été alphabétisé en 1985 dans cette école. Ce matériel est constitué de 100 feuilles de papier où l'enfant a effectué des activités diversifiées : exercices de motricité fine, copies, dictées, exercices de détermination de la grandeur et de la position des objets, écriture de chiffres, petits calculs, dessins libres ou à partir d'une proposition orale. On observe, tout d'abord, que l'enfant n'a pas, d'après ces propositions, l'occasion de s'exprimer dans son propre langage, de révéler son monde sauf à travers les dessins libres. Les mots, les phrases et la proposition de plusieurs dessins viennent des institutrices.

L'analyse de ce matériel peut se penser en trois parties : dessins proposés, dessins utilisés comme point de départ de petits problèmes à résoudre, et vocabulaire du matériel.

A - DESSINS PROPOSES

Excepté un cas (dessiner la famille), les propositions de dessins ou les coloriages ont pour motifs des jours de commémoration.

De l'ensemble des dessins, seule la fête de Saint Jean correspond au vécu des gens de BOM JUA. Mais il ne s'agit pas d'une attention à une réalité populaire, puisque cette fête appartient au contexte culturel de toutes les couches sociales baiannaises.

Quant aux coloriations, ils sont réduits à des stéréotypes au lieu de donner à l'enfant l'occasion de créer. Deux de ces coloriations se rapportent au folklore noir : le buste d'une vendeuse baiannaise et deux hommes en train de jouer à la "capoeira" (lutte et danse d'origine africaine). Or, par rapport à ce genre de folklore, les enfants des couches populaires de SALVADOR sont bien plus informés que ceux des couches favorisées. Plusieurs élèves de l'Ecole communautaire sont les enfants ou les proches de femmes qui survivent de la vente de plats typiques afro-baiannais dans un coin de rue de la ville ; elles sont vêtues des habits caractéristiques pendant leur activité de vendeuse. Quant à la "capoeira" elle est connue de tous et pratiquée par des habitants du quartier. Ainsi, ces enfants qui ont la connaissance intime et familière de ces réalités ne sont pas mis en situation d'exprimer eux-mêmes ce qu'ils voient, entendent et vivent.

Un autre coloriage représente un enfant déguisé en soldat marchant au pas cadencé, le fusil sur l'épaule, illustrant la phrase "Viva os soldados" (Vive les soldats). Comment les institutrices n'ont-elles pas pensé à donner aux enfants l'occasion de dire quelque chose sur les soldats qui circulent dans le quartier. Les 15 enfants de la recherche ont raconté, lors de l'entretien, quelques histoires d'agressions, de voleurs et de soldats à BOM JUA.

Enfin, certains coloriations, également de sujets commémoratifs, sont tout à fait hors de la réalité du quartier. Voyons un exemple : un lapin en train de manger des carottes doit suggérer la fête de

Pâques. Plusieurs problèmes se posent : les enfants de BOM JUA, en général, ne connaissent pas le lapin ; en outre cet animal est en train de manger un légume rare, ou inexistant dans leurs assiettes ; enfin, la semaine sainte est commémorée dans leurs familles, mais Pâques est, pour eux, vide de sens.

L'Ecole Communautaire applique cette liste de jours commémoratifs comme source de propositions de dessins et coloriages. Comme on l'a vu, elle empêche ainsi l'émergence de motifs significatifs pour le milieu et qui permettraient à ces enfants de représenter leur réalité.

B - DESSINS UTILISES COMME POINT DE DEPART DE PETITS PROBLEMES A RESOUDRE

Trente et un petits dessins différents ont été relevés. Ce serait une quantité importante s'ils étaient tous évocateurs pour les enfants de BOM JUA. Toutefois on peut faire les observations suivantes :

- * 11 représentent des choses intéressantes pour les enfants de tous les milieux : ballon, bonbon, dé, étoile, fleur, gâteau, maison, petit avion, petit canard, petit poisson, sapin de Noël.
- * 12 représentent des choses facilement identifiables par ces enfants : parties du corps, objets domestiques (boîte en fer, casserole, couteau, cafetière, oeuf, verre) et d'autres (crayon, échelle, église et feuille).
- * 1 dessin représente un fruit non identifiable : ce peut être une orange ou une pomme. Et la consigne (Compte, recouvre les chiffres et dessins) ne l'identifie pas.

* 7 représentent des choses étrangères au quotidien de ces enfants : bottes, carottes, un type de chapeau, grappe de raisin, lapin, pot à eau et tête de lapin.

Ces dessins, pour un tiers, parlent d'une autre réalité : ainsi, les bottes doivent être nécessaires aux enfants du Sud du BRESIL où les livrets d'alphabétisation sont généralement édités ; les enfants de BOM JUA circulent pieds nus ou portent des sandales japonaises ; les carottes, ils en voient rarement ; le chapeau dessiné et le pot à eau appartiennent à d'autres couches sociales ; les raisins sont chers à SALVADOR et introuvables dans ce quartier ; quant au lapin, sauf exception, ils ne le connaissent pas.

Parmi les deux autres tiers des dessins, le petit poisson et la boîte en fer sont les deux choses très présentes dans le quotidien de BOM JUA.

On ne peut pas découvrir, dans tout cet ensemble de petits dessins, un objectif qui consisterait à rapprocher les activités scolaires des enfants de la réalité qu'ils vivent dans leur milieu.

C - VOCABULAIRE DU MATERIEL

Les noms relevés dans ce matériel sont au nombre de 103. (129)

Je les ai distribués comme on le voit ci-dessous :

* 41 (39,8 %) spécifiques du contenu enseigné, comme *consonne*, *nombre*, *douzaine*, et du quotidien scolaire comme *école*, *élève*, *crayon*, etc.

* 15 (14,5 %) intéressants pour les enfants, quelle que soit leur couche sociale : *boneca* (poupée), *cachorro* (chien), *carro* (voiture), *bolo* (gâteau), *mamãe* (maman) et d'autres.

* 12 (11,7 %) représentatifs pour les gens de BOM JUA (selon la connaissance obtenue du quartier à travers la recherche) : 7 qui se rapportent à la fête de Saint Jean et 5 autres appartenant au vocabulaire de base usuel : *lata* (boîte en fer), *pão* (pain), *rato* (rat), *feira* (fête) et *capoeira*.

Les boîtes en fer sont les récipients les plus communs chez eux : après être vidées de leurs produits originaux, elles ont plusieurs utilités : garder les farines ou les grains, servir de marmite pour porter des "casse-croûte" au travail, servir de seau et, finalement, de pot pour les plantes ornementales. Le pain est un des aliments les plus consommés par les familles de BOM JUA. Quant au mot *rato* on en a parlé plus haut.

* 27 (26 %) dont les référents sont connus de ces enfants mais on n'a pas d'éléments pour les considérer comme représentatifs pour eux : objets de la maison, noms d'aliments et d'autres.

Parmi ces 27 mots, il y en a un dont le signifiant *escada* correspond à deux signifiés : escalier et échelle. Le premier est très représentatif dans la réalité de BOM JUA.⁽¹³⁰⁾ Mais le petit dessin qui illustre le mot *escada* ne reproduit pas ce signifié. Il ressemble

(130) Cf. Chapitre 2, Reproduction du réel, p. 104.

davantage à une échelle.

* 8 (7,8 %) probablement étrangers ou rares pour les enfants de BOM JUA : 1 signifiant, *bala* et les signifiés de 7 autres : *arara amarela* (perroquet jaune de grande taille), *bota* (bottes), *cenoura* (carottes), *coelho* (lapin), *indio* (indien), *mata* (forêt), *mico* (petit singe) *pinheiro* (sapin).

En effet, le signifiant *bala* n'apparaît pas dans les enregistrements avec le sens employé par les institutrices, de bonbon (sauf un cas isolé), mais souvent avec celui de balle (des armes à feu).

Finalement, on peut signaler deux problèmes dans ce répertoire utilisé par les institutrices : d'une part, l'existence de mots dont les enfants méconnaissent le référent ; et, d'autre part, la faible utilisation des mots représentatifs de la réalité du quartier.

IV - PRATIQUES DIDACTIQUES OBSERVEES DANS DES CLASSES D'ALPHABETISATION

Mes observations ont porté sur 4 classes de 30 enfants chacune, au total durant 14 heures. Les quatre institutrices, pendant ce temps, ont adopté les pratiques suivantes : chansons, copies de lettres ou de mots au tableau, correction des devoirs aux pupitres accompagnée de questions pour que les élèves raisonnent sur les erreurs qu'ils ont faites, dessins, dialogues enseignant/élèves à propos de ce qui est au tableau ou d'un autre sujet, écriture du prénom et de la date réalisée devant chaque enfant concerné, exercices de latéralisation, histoire racontée puis reproduite par les enfants, lecture collective de ce qui est écrit au tableau.

Dans cet ensemble, deux fois seulement, les pratiques pédagogiques ont donné aux enfants la possibilité de faire entrer leur milieu dans l'Ecole : quand ils ont parlé de leurs vacances et quand ils ont dessiné sur ce sujet. Mais, dans la plupart des cas, le dialogue enseignant/élève n'était pas à proprement parler un échange, puisque la parole des enfants était limitée à des réponses aux questions posées. Et même plusieurs fois un enfant ou l'autre a voulu ajouter un commentaire spontané sur le sujet dont l'institutrice parlait, mais elle n'en a pas tenu compte, occupée qu'elle était à suivre la stratégie qu'elle voulait rigoureuse.

Quant aux chansons apprises aux enfants, elles ne font pas appel à leur culture et à leur répertoire linguistique. Par contre, parfois les sujets sont puisés à d'autres sources étrangères aux enfants. Ainsi, sur 8 chansons, 2 parlaient de trains et 2, de lapins. A propos d'une de ces chansons parlant d'un train, une institutrice en a fait le dessin au tableau : un vieux train dont la fumée sortait de la locomotive. Quand elle a demandé aux élèves ce qu'elle avait dessiné, eux, comme ils ne reconnaissaient pas l'objet, ont risqué toutes sortes de réponses : des lettres, un livre, un ballon, un tableau, etc. Seul un garçon a donné la réponse attendue. Il n'y a même pas besoin d'une recherche pour savoir que ce moyen de transport n'appartient pas au monde de ces enfants. Les bus, oui, ils circulent dans la rue centrale de leur quartier qu'ils longent et traversent pour venir à l'Ecole. Et d'ailleurs les locomotives à "fumée" n'existent plus dans l'Etat de la Bahia.

V - STRATEGIES SPECIFIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE MATERNELLE

Le langage des enfants des couches populaires n'est pas valorisé par ces enseignantes. En assumant la responsabilité d'enseigner la langue standard, elles exigent que ces enfants l'utilisent dès le début de leur alphabétisation.

Dans les activités de classe, j'ai observé une stratégie très nuisible à l'expression verbale de l'enfant : des commentaires critiques sur certaines prononciations populaires considérées fausses, dès qu'un enfant en était l'auteur, et propres à l'humilier. Voici un exemple :

Extrait n° 62 - Observation de classes d'alphabétisation, lignes
222 à 223

Institutrice - *Comment on dit le mot "trouxe" (apporta) ? C'est /'trusi/ ou /'trosi/ ? Il y en a qui parlent comme des enfants qui sont bêtes.*

Cette observation est complétée par les propos des institutrices pendant leurs entretiens. Dans leurs réponses à la question "Le langage des enfants de BOM JUA constitue-t-il un problème pour les alphabétiser ?", elles expriment leur préoccupation au sujet du langage que ces enfants apportent à leur entrée à l'École : manque de vocabulaire et prononciations "fausses". Voici ce qu'elles disent :

Extrait n° 63 - Entretien g, lignes 9 à 15

Institutrice - *Tu vois, cela crée des problèmes car l'institutrice doit faire plus d'exercices, tu comprends ? Car il y a un petit groupe qui a déjà le langage plus développé. Alors, ce groupe-là qui apporte plus de difficulté va créer des difficultés. Mais... il faut faire des exercices. On dépense plus de temps pour rentrer dans l'alphabétisation, on dépense plus de temps. Il faut faire beaucoup d'exercices.*

Extrait n° 64 - Entretien d, lignes 231 à 252

Institutrice - *Tu vois, ma petite, quelle chose amusante arrive : cette syllabe-là qu'on enseigne lha, lhe. Ce n'est pas drôle ! Ils écrivent correctement mais l'habitude, tu comprends ? Ils disent /¹VEɣɑ/. On écrit le mot velha (vieille). Ils écrivent velha, ils séparent les syllabes ve-lha, ils travaillent avec la syllabe lha tout le temps mais, au moment de parler, il dit /¹VEɣɑ/ parce qu'il est habitué dans le milieu : le père parle comme ça, la mère parle comme ça, lui, aussi, il a déjà appris comme ça. Cela est difficile à changer.*

Extrait n° 65 - Entretien f, lignes 300 à 307

Enq. - *La façon de parler des enfants de BOM JUA constitue un problème pour les alphabétiser ?*

Institutrice - *Un peu et, en même temps non, parce que je corrige tout de suite. Je leur fais répéter le mot correct, le langage correct plusieurs fois. Et je continue ainsi à enfoncer le clou en répétant les mots. Avec le temps, ils les oublient.*

L'analyse des données recueillies est suffisante pour faire le constat de la distance existant entre les pratiques didactiques de l'Ecole Communautaire et le contexte linguistico-culturel de ses élèves. Il n'y a pas de la part des institutrices d'alphabétisation un mouvement de recherche vers les signifiants et surtout les signifiés importants dans la culture du milieu populaire et dans le quotidien des gens du quartier ; il n'y a pas de stratégies spécifiques pensées pour que les enfants, eux-mêmes, apportent cette contribution à travers leur parole dans les activités des classes.

On observe même chez ces institutrices, un mouvement de rejet à l'égard du parler du milieu populaire, à travers toutes les formes de correction de la pratique linguistique de leurs élèves. A aucun moment n'entre, dans cette didactique, des pratiques qui les aident, tout d'abord, à prendre conscience de leur parler comme une façon de trouver leur identité, avant d'apprendre la langue standard comme le capital linguistique nécessaire.