

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

QUATRIEME PARTIE

ECOLE COMMUNAUTAIRE, UNE ECOLE TRANSFORMATRICE

A PARTIR

DU CONTEXTE LINGUISTICO-CULTUREL DES ENFANTS

ET

DES ASPIRATIONS DE LA COMMUNAUTE



C H A P I T R E 9

VERS UNE ALPHABETISATION CENTREE  
SUR LE CONTEXTE LINGUISTICO-CULTUREL DES ENFANTS  
ET SUR LEUR NIVEAU DE CONCEPTUALISATION  
DU SYSTEME D'ECRITURE

I - ALPHABETISATION DES ENFANTS DES COUCHES POPULAIRES

Dans une communauté comme BOM JUA, le besoin de l'écrit ne se manifeste pas en des actes de lecture et d'écriture ; il apparaît comme une perspective de l'avenir. Ainsi, l'Ecole doit travailler d'abord à partir du langage oral des enfants, condition indispensable pour découvrir leur quotidien et leur culture dont ce langage est l'expression. La population qui va à l'Ecole devrait y trouver la chance de s'identifier à travers son langage parlé et d'acquérir l'écrit comme une nouvelle manière de réfléchir et d'exprimer sa réalité et sa culture.

Ainsi, s'alphabétiser doit être apprendre à lire le monde à travers la parole. <sup>(131)</sup> Mais pour que cet apprentissage ait ce sens et, même, pour qu'il se fasse d'une façon naturelle, il faut que les

(131) Cf. FREIRE (P.) *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1985.

enfants reconnaissent leur monde dans la parole écrite.

Selon un principe psychogénétique de base, dans le processus d'apprentissage, on acquiert de nouvelles connaissances à partir de réalités déjà connues. Ainsi, dans l'apprentissage de la lecture, l'enfant établit un lien entre les signifiants/signifiés qui appartiennent à son répertoire linguistique oral et les mots écrits qui les représentent. Par conséquent, l'utilisation dans l'alphabétisation des mots que l'enfant méconnaît ou dont il use rarement, semble rendre difficile l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. A côté de l'aspect psychogénétique signalé, il faut ajouter l'affectivité. L'enfant apprend plus facilement à partir des noms de personnes ou de choses avec lesquelles il a une relation affective.

Toutefois, une question pourrait être posée : les enfants des couches populaires ont-ils le répertoire linguistique nécessaire pour être alphabétisés ? En fait, les enfants, aussi marginaux, soient-ils, possèdent, au moment de leur entrée à l'Ecole, un répertoire linguistique absolument efficace et suffisant pour exprimer leur "univers d'expériences".<sup>(132)</sup> Il ne s'agit nullement d'une carence qui rend difficile l'alphabétisation. Le problème pédagogique réside donc dans la façon de concevoir les différences linguistiques propres à ces élèves. Ces différences sont, tout d'abord, constatées entre la variété linguistique des enseignants et celle des enfants des couches

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

populaires. Il incombe à ceux qui alphabétisent, d'une part, de reconnaître qu'il s'agit de différences et non d'une carence, et, d'autre part, de connaître les caractéristiques du système linguistique utilisé par leurs élèves. Ainsi, ces enseignants peuvent-ils choisir les mots et les structures linguistiques adéquats, pour le matériel de l'alphabétisation. Dans la pratique d'alphabétisation, il faut aussi tenir compte de la distance entre les spécificités respectives de l'écrit et de l'oral. Ceci accuse la différence entre la variété linguistique de l'enseignant, qui a à sa disposition l'oral et l'écrit, et celle des enfants limitée à l'oral.

En somme, il incombe à ceux qui alphabétisent de trouver l'"intervalle" où doit se passer cet apprentissage en faisant intervenir ces deux réalités différentes : la leur et celle des enfants des couches populaires.

Néanmoins, c'est avec l'enfant lui-même que les enseignants vont apprendre son langage. Et dans ce cas, l'"éducation dialogique"<sup>(133)</sup> est établie : d'une part, l'enseignant apprend lui-même avec l'information de l'enfant ; d'autre part, l'enfant apprend dans l'exercice de la parole, parce qu'il "re-vit" sa réalité à travers sa façon de l'exprimer.

(133) Cf. FREIRE (P.) *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspéro, 1977, pp. 62-66.

II - BASES LINGUISTICO-CULTURELLES POUR L'ALPHABETISATION DES ENFANTS  
DE BOM JUA

Dans le chapitre 3, on a vu quelques caractéristiques du langage des enfants de BOM JUA en prenant en compte les aspects sémantiques, morpho-syntaxiques et phonologiques. Dans le Chapitre 2, on a pris connaissance du type de socialisation que ces enfants ont eu avant l'entrée à l'Ecole. A partir de ces données, il est possible de discuter des bases linguistico-culturelles pour l'alphabétisation des enfants de BOM JUA sous trois aspects : utilisation de leur "univers vocabulaire", option pour le bidialectalisme fonctionnel, et élargissement linguistique et culturel.

A - UTILISATION DE L'"UNIVERS-VOCABULAIRE" DES ENFANTS

Dans l'"univers-vocabulaire" enregistré, 26 mots clés ont été choisis en fonction de l'intérêt du point de vue de l'apprentissage du système syllabique, des difficultés phonétiques croissantes et de la richesse sémantique. (134)

Du point de vue de l'apprentissage syllabique, cet ensemble de mots couvre les syllabes de base de la langue portugaise. On peut envisager une démarche didactique qui l'utilise dans un ordre de

(134) Cf. Fondements théoriques, p. 54.

difficultés phonétiques croissantes. Quant à l'aspect sémantique, le choix a été guidé par le rapport existant entre l'enfant et le langage : ainsi, ces mots sont liés aux relations familiales, jeux, maison, nourriture, réalité du quartier (y compris les fêtes) et nature.

Vingt des 26 mots clés se trouvent dans les enregistrements des enfants : *acaçá* (une sorte de mets afro-baiannais), *bola* (ballon), *boneca* (poupée), *briga* (dispute), *café* (café), *caruru* (plat baiannais), *chuva* (pluie), *creche* (crèche), *escada* (escalier), *foqueira* (feu de joie), *gude* (bille en verre), *laje* (dalle), *lata* (boîte en fer), *mainha* (maman), *painho* (papa), *pão* (pain), *peixe* (poisson), *quiabo* (doigt de fée - une sorte de légume), *rato* (rat), et *sopa* (soupe). Six des mots clés se trouvent dans les enregistrements des parents mais sont, de toute évidence, du vocabulaire de leurs enfants : *Ari* (surnom affectif de Ariosvaldo), *cozido* (pot-au-feu brésilien), *dança* (danse) *milho* (épi de maïs) et *rua* (rue).

Dans le Tableau XXIX, les 26 mots clés sont regroupés selon les structures syllabiques et leur lien avec la réalité des enfants de BOM JUA. Les structures syllabiques sont présentées dans un ordre qui correspond à leur fréquence dans la langue portugaise (la syllabe consonne + voyelle précède celle d'une voyelle toute seule) et à leur complexité. Dans la description de ces structures, on donne la priorité à l'orthographe plutôt qu'à la phonologie : les dénominations "consonne" et "digramme" correspondent à des phonèmes.

Le lien avec certains de ces mots clés a été déjà commenté : *escada* (dans les Chapitres 2 et 3), *caruru*, *canal*, *laje* et *rua* (dans le Chapitre 3) *chuva*, *milho* et *foqueira*, *pão*, *peixe* et *rato*, également, (dans le chapitre 8). Quant aux autres mots, on peut justifier leur choix. *Café* appartient aux habitudes alimentaires de toutes les couches

TABLEAU XXIX -

## UNE PROPOSITION DE MOTS CLES DISTRIBUES PAR STRUCTURES SYLLABIQUES

STRUCTURES SYLLABIQUES	LIEN AVEC LA REALITE DES ENFANTS						
	Relations familiales	Maison	Jouets	Nourriture	Quartier	Fêtes	Nature
Consonne + voyelle	A-ri ma-i-nha pa-i-nho	la-ta	bo-la bo-ne-ca gu-de	a-ca-ça ca-fê co-zi-do qui-a-bo so-pa	bri-ga ca-nal chu-va es-ca-da la-je ra-to ru-a	ca-ru-ru dan-ça fo-guei-ra mi-lho	pei-xe
Une voyelle toute seule	A-ri na-i-nha pa-i-nho			a-ca-ça qui-a-bo	ru-a		
Diagramme + voyelle	ma-i-nha pa-i-nho			qui-a-bo	chu-va cre-che		
Consonne + diphtongue				pão			pei-xe
Diagramme + diphtongue						fo-guei-ra	
Consonne + voyelle + consonne					ca-nal	dan-ça	
Groupe de consonne + voyelle					bri-ga cre-che		
Voyelle + consonne					es-ca-da		

sociales brésiliennes. Les pauvres en consomment de moins en moins, à cause du prix, mais ils l'apprécient. Le *quiabo* est un légume spécial parce qu'il entre dans la préparation du "caruru". Le mot (soupe) est lié à la vie familiale comme à celle de l'école. La soupe est un des goûters donnés aux élèves pour suppléer à leurs carences nutritionnelles.

Il est vrai que le choix des mots clés est limité par le degré de difficulté de leur structure phonétique : il y en a quelques uns de grande valeur sémantique pour les enfants, comme ceux qui concernent leurs jeux et la nature, qui n'ont pas été retenus : ils présentent 4 syllabes ou des syllabes complexes dont quelques exemples ont été donnés. Mais beaucoup de ces mots laissés à l'écart vont, probablement, être engendrés par les enfants pendant les classes d'alphabétisation. Au fur et à mesure qu'ils augmentent leur répertoire de syllabes, les mots qui les intéressent vont émerger. En outre, en connaissant "l'univers vocabulaire" des élèves, l'enseignant saura utiliser cette source dans une deuxième étape de l'alphabétisation, quand ils auront maîtrisé toutes les syllabes de base de la langue.

Cet ensemble de mots clés destiné à l'alphabétisation n'est qu'une suggestion établie à partir de la recherche sur le terrain. D'autres ensembles peuvent être utilisés en tenant compte des aspects envisagés ci-dessus, ou d'autres encore, concernant l'expérience des enfants. D'ailleurs, plusieurs mots clés peuvent être découverts dans le contact fréquent avec certains groupes d'enfants et à partir des événements de leur quotidien.

La technique de Paulo FREIRE conçue pour des adultes, doit

être adaptée. Au lieu de la discussion sur les mots clés,<sup>(135)</sup> d'autres stratégies didactiques peuvent être appliquées. Ainsi, avant la présentation de chacun de ces mots, seront données aux enfants des occasions d'exprimer leurs sentiments et leurs expériences sur les référents concernés, à travers des paroles et des gestes. Plusieurs activités, alors, peuvent être réalisées : dessins, collages, jeux improvisés, chansons, récits, dramatisations, organisation de fêtes et d'autres. En outre, la préparation de quelques-unes de ces activités permet aux institutrices de susciter des échanges entre les enfants et leurs parents. Et d'autres objectifs éducatifs peuvent être atteints : stimuler la communication enfants/parents ; développer le langage des enfants à travers des occasions d'interaction communicative ; rapprocher les parents de l'école en partageant avec eux l'éducation des enfants ; enfin, obtenir des renseignements sur le quartier - son quotidien, son histoire et sa culture.

#### B - OPTION POUR LE BIDIALECTALISME FONCTIONNEL

Le concept de bidialectalisme fonctionnel a été déjà explicité dans les Fondements théoriques.<sup>(136)</sup> Le fait qu'il ait été adopté par une "Ecole formatrice" présuppose un engagement ; l'Ecole doit amener les enfants à la conscience des relations de forces symboliques y compris linguistiques existant dans la société de classes

(135) Cf. Fondements théoriques, p. 54.

(136) Cf. Fondements théoriques, p. 50.



où ils vivent. <sup>(137)</sup> C'est-à-dire que les enfants doivent apprendre à valoriser leur parler populaire et à démystifier la supériorité de la langue des couches favorisées en même temps qu'ils l'acquièrent.

Dans la période d'alphabétisation, valoriser le parler populaire engendre deux stratégies : la première, consiste non seulement à éviter le rejet des habitudes linguistiques des enfants, comme des prononciations stigmatisées, mais à stimuler leur expression orale dans la façon de parler propre à leur milieu ; la deuxième, consiste à accepter les mots et les phrases proposés par les enfants et à les écrire tels quels, même s'ils sont à l'écart des patterns linguistiques préconisés par l'Ecole. Exemple : Il est tout à fait possible que les enfants proposent les mots *zóio* ou *zói* (yeux) - olhos dans la langue standard - quand ils vont travailler avec les syllabes *sa, se, si, so* et *zu*. A ce moment, l'institutrice doit simplement les écrire comme elle le fait avec les mots qui entrent dans le cadre de la langue standard. <sup>(138)</sup>

Ces stratégies doivent permettre aux enfants de ne pas oublier le parler de leur milieu. Pour eux, identifiés avec leur propre langage, l'apprentissage de la langue standard devra signifier un élargissement. Le but final de ces stratégies, dès le début de l'alphabétisation, sera, à plus long terme, que les gens des couches populaires, apprenant la langue des couches favorisées, n'adoptent pas des comportements discriminatoires à l'égard de leurs propres habitudes linguistiques.

Mais l'option pour le bidialectalisme et les stratégies qui

(137) SOARES (M.). *Linguagem e escola*. São Paulo, Editora Atica, 1986, pp. 76-79.

(138) Cf. *Fondements théoriques*, p. 47.

en découlent suppose de la part des enseignants la conscience de son importance pour l'éducation de ces enfants. La proposition d'écrire les mots et les phrases des enfants tels qu'ils les disent au premier abord, peut déclencher un blocage psychologique chez les institutrices, même chez les plus actualisées. C'est une réaction suscitée aussi bien par toute leur formation que par leur pratique passée. Mais, en fait, cette proposition a des fondements précis. Le premier est la reconnaissance du parler du milieu des enfants ; si on admet son existence, on peut aussi admettre sa reproduction par écrit. Les enfants pourront écrire *zoio* ou *zoi* (yeux), par exemple, et, à l'occasion, apprendront la forme *olho* de la langue standard et son écriture. Le deuxième fondement concerne la progression qui doit être observée dans l'apprentissage de la langue standard. Tout au long des années qui vont suivre l'alphabétisation (au moins 8 ans de scolarité obligatoire), l'enfant apprendra progressivement à bien distinguer le parler de son milieu et la langue standard et à s'exprimer dans les deux. Le fait qu'il soit à l'Ecole et qu'il ait appris à écrire va le rendre sensible à la pression venue de toutes parts pour qu'il utilise le portugais standard.

Au-delà des fondements exposés, on peut ajouter l'observation sur la pratique généralement adoptée pour alphabétiser les enfants des couches populaires : leurs écritures admises sont limitées à la langue standard et aucun des mots ou phrases caractéristiques du parler de leur milieu et produits par ces enfants n'est pris en compte. Généralement, ils ne sont pas acceptés même dans leur expression orale. Les problèmes que cette pratique engendre sont déjà commentés au début de la thèse : la difficulté d'expression et le malaise à l'Ecole ;

le blocage dans l'alphabétisation, cause de redoublement et d'abandon scolaire.

Finalement, si on considère les 50 % des enfants qui ne restent à l'École que quelques mois, on ne peut penser que, pendant ce temps limité, ils vont apprendre quoi que ce soit de la langue standard. Il vaut mieux, donc, les alphabétiser dans leur parler puisque, sans le blocage créé par le rejet de leur langage, ils pourront avancer un peu plus dans leur processus d'alphabétisation.

#### C - ELARGISSEMENT LINGUISTIQUE ET CULTUREL

Dans la discussion de ce sujet, deux questions se posent. Quand doit-on commencer à enseigner la langue standard ? Comment procéder dans cet enseignement ?

Tout d'abord, il faut rappeler que le parler des couches populaires et la langue standard appartiennent tous deux au système plus vaste qui constitue la langue portugaise : leur vocabulaire, leurs structures morpho-syntaxiques, leurs cadres phonétique et phonologique de l'un et l'autre se superposent en grande partie. Au point de vue strictement linguistique, l'acquisition de la langue standard représente une maîtrise élargie du portugais. En outre, cette acquisition accompagne l'entrée dans le cadre référentiel correspondant. D'après les idées suivies jusqu'ici, l'identification par l'enfant de sa propre réalité doit précéder la connaissance de la réalité des autres ; de même que l'identification de son parler doit précéder l'étude de la langue standard. De cette façon, au fur et à mesure que l'enfant entre dans la connaissance des réalités extérieures à la sienne, l'apprentis-

sage du portugais standard se mettra en place. Pour rendre possible ce processus, des stratégies didactiques sont nécessaires afin que l'enfant découvre sa propre identité, se reconnaisse ensuite parmi d'autres et, postérieurement, puisse identifier la réalité d'autres milieux. Ces stratégies passent par des exercices et des jeux - adaptés à l'enfant et à son milieu - qui font travailler sur des notions complémentaires de particulier/général, contenant/contenu, intérieur/extérieur, visible/invisible, présent/passé.

A un moment donné, les enfants de BOM JUA vont étudier leur quartier, prendre conscience de la distribution des espaces physiques, des activités qui y sont réalisées, des loisirs des adultes, des endroits où les enfants jouent, etc. L'étude des quartiers voisins aura lieu ensuite quand ils pourront découvrir les caractéristiques qui sont particulières à BOM JUA et celles qui sont communes à ces autres quartiers. Plus tard, ils pourront connaître le plan de SALVADOR, voir la localisation de leur quartier dans ce plan, d'autres quartiers semblables ainsi que le centre de la ville et les quartiers des couches favorisées.

Dans ce cadre, on peut voir un exemple d'élargissement linguistique, tenant compte des réalités respectives. Dans le quartier de BOM JUA, le mot *avenida* se rapporte, selon mes observations, <sup>(138)</sup> à un ensemble de petites maisons toutes d'un seul côté de la rue. Sur l'ensemble de la ville de SALVADOR, le mot *avenida* a également deux autres sens : celui de rue principale avec des maisons face à face ;

(138) Cf. Chapitre 3, Les enfants dans l'espace physique de BOM JUA, d'après quelques signifiants/signifiés, p. 112.

et celui de grand axe routier, à plusieurs voies, dans les vallons (*avenida de vale*) . L'acquisition des deux signifiés du mot étrangers au milieu de BOM JUA se fera ainsi avec la connaissance des référents respectifs et, de cette façon, l'apprentissage de la langue standard correspond à un élargissement de la connaissance de la réalité.

Cet élargissement ne se limite évidemment pas au vocabulaire. La communication avec d'autres milieux, après la maîtrise du leur, va susciter chez les enfants un besoin de se faire comprendre par des personnes étrangères. A partir de cette motivation, l'Ecole peut leur enseigner à utiliser le "code élaboré" qui permet la communication entre personnes de contextes différents puisque les signifiés sont linguistiquement explicites, "universalistes", selon BERNSTEIN.

### III - NIVEAU DE CONCEPTUALISATION DU SYSTEME D'ECRITURE CHEZ LES ENFANTS, POINT DE DEPART DE LEUR ALPHABETISATION

Si l'apprentissage de l'écrit constitue un moyen pour que l'enfant s'identifie avec son milieu, il est aussi un moyen de développement mental. En apprenant le système d'écriture, l'enfant apprend en même temps à analyser la langue.<sup>(140)</sup> Ceci lui apporte la possibilité d'élaborer de nouveaux concepts. Le rôle des institutrices sera

(140) FERREIRO (E.) et TEBEROSKY (A.). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 7ème éd. Mexico, Siglo Veintiuno, 1986, pp. 21 - 37.

de l'aider à avancer par paliers dans ce processus en préparant du matériel adapté au stade où il se trouve.

On peut s'arrêter maintenant, sur deux facteurs importants pour réussir l'alphabétisation de ces enfants.

#### A - ROLE DE LA MATERNELLE POUR LES ENFANTS DU MILIEU POPULAIRE

D'après l'analyse des comportements des enfants dans le Chapitre 4, on a avancé l'idée que la maternelle aide les enfants à évoluer dans leur conceptualisation du système d'écriture. Ainsi, on a constaté que malgré un court passage à la maternelle - une année seulement - les activités réalisées ont suppléé chez eux, en partie, le manque de certaines conditions nécessaires à l'alphabétisation. Ces conditions sont acquises à travers des stimulations sensorielles, la pratique de l'interaction et de la communication, et le vécu des actes d'écriture et de lecture. Le problème qui se pose alors est de savoir comment, sans les détourner de la culture de leur milieu, placer ces enfants dans des conditions d'apprentissage de la lecture. Par exemple, quels sont les objets manipulés par les enfants de BOM JUA ? Quels sont les jeux pratiqués dans le quartier qui peuvent être utilisés comme un moyen de stimulation sensorielle ? Comment créer, dans l'Ecole, des occasions d'interaction et de communication qui reflètent le vécu des gens du milieu ? Il est nécessaire de trouver des stratégies didactiques et d'utiliser du matériel, qui répondent à ces questions.

B - PRISE DE CONNAISSANCE DES HYPOTHESES QUE LES ENFANTS SE FONT  
SUR L'ECRITURE ET LA LECTURE

Les 15 enfants de la recherche offrent un bon exemple de niveaux différents par rapport à la conceptualisation du système d'écriture. En fait, ils étaient tous en train d'apprendre à lire, avant d'entrer à l'Ecole, mais à des stades différents. Les institutrices des quartiers populaires de SALVADOR reçoivent couramment des groupes hétérogènes comme celui-ci. Elles pratiquent, d'ordinaire, beaucoup d'activités pour l'entraînement à la coordination motrice fine et aux perceptions visuelle et auditive. La connaissance des niveaux de conceptualisation de l'écriture et de la lecture chez les enfants apporte aux enseignants un autre instrument très efficace. Ils pourront, à partir de là, aider l'enfant dans son propre processus d'apprentissage.

Mais, pour connaître les hypothèses que les enfants entrant à l'école se font du système d'écriture, il faut leur proposer des activités qui fassent émerger ces hypothèses. Une des premières est d'écrire leur prénom. Car, en fait, l'habitude d'entraîner les enfants à écrire leurs prénoms est courante dans les familles, constatation faite par Emilia FERREIRO <sup>(141)</sup> et vérifiée dans mon travail. D'autres

(141) Cf. FERREIRO (E.), TEBEROSKY (A.) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo veintiuno, pp. 269-283.

idées d'activités peuvent surgir d'écritures trouvées sur des objets de la vie quotidienne ou des écrits publics et commerciaux du quartier. En effet, d'après l'expérience de ma recherche, l'enfant révèle plus sûrement ses hypothèses à partir de ces écrits qu'à partir de tout écrit en relation avec l'Ecole (livres et cahiers, par exemple).

Dans les activités proposées, l'analyse des productions écrites des enfants et de leurs essais de lecture vont apporter aux institutrices des renseignements essentiels. Ainsi, pourra être élaboré le matériel d'alphabétisation correspondant aux niveaux de conceptualisation du système d'écriture chez les enfants concernés. Comme les groupes sont souvent hétérogènes, l'élaboration d'activités diversifiées se révèle impérative.

Toutes ces propositions procèdent d'une façon d'envisager l'éducation des couches populaires. En fait, prendre en compte ces propositions suppose, de la part des institutrices d'alphabétisation, qu'elles en reconnaissent la raison d'être. Il resterait à ces enseignantes - animées par un désir profond de faire réussir leurs élèves - à confronter ces propositions pédagogiques avec leur propre expérience dans le milieu populaire.



## CHAPITRE 10

### VERS UNE PARTICIPATION EFFECTIVE DES PARENTS

ET

### DE L'ASSOCIATION DU QUARTIER

### DANS LA LIGNE DES EXPERIENCES DES ECOLES ALTERNATIVES

Avec la fin de la didacture, s'est instauré au BRESIL un climat favorable à la naissance des vraies écoles de quartier pour les enfants des couches populaires. Ces écoles, pour la plupart, proviennent des initiatives des communautés populaires ou de plusieurs sortes d'associations et quelques-unes des initiatives semi-publiques. Le journal *La lettre de l'éducation*, n° 84 du 19 décembre 1987, parle de deux expériences d'écoles pour les enfants de la rue : l'une à Rio Grande do Sul (Etat de l'extrême sud du BRESIL) et l'autre à São Paulo. La démarche de ces écoles, selon Anne Kunvari, auteur de l'article, est de "refuser la marginalisation dans les institutions et de partir de la réalité de l'enfant (la rue) pour lui apprendre à en sortir". Une des fondatrices de l'école à Porto Alegre (Rio Grande do Sul) commente la réussite obtenue dans l'alphabétisation dans 11 classes (97 %). Pour elle, cette réussite est due aux deux pratiques adoptées : préparer ces enfants à comprendre l'importance de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, et utiliser le langage du milieu.

Le gouvernement a bien le projet de rendre les écoles des quartiers populaires, ouvertes à la communauté. J'en ai pris connaissance à travers les réunions de l'Ecole Communautaire et des contacts

avec des professeurs de l'UFBA. Mais ce projet n'a rien de commun avec les "écoles populaires" ou les "écoles communautaires", selon la dénomination donnée par les gens de SALVADOR. Il prévoit une participation de la communauté mais c'est l'école qui planifie la façon d'utiliser les locaux. Le plus souvent, la participation de la communauté se traduit par l'aide des parents dans les nettoyages, la préparation du goûter scolaire et certains bricolages et, parfois, l'assistance à des cours pour les gens de la communauté concernée.

#### I - EXPERIENCES D'ECOLES ALTERNATIVES A SALVADOR

La désignation "d'écoles alternatives" est appliquée à des écoles qui n'appartiennent pas à un réseau institutionnalisé, soit public, soit privé. Ce sont des expériences d'éducation pour les couches populaires, appelées "populaires", "communautaires" ou encore autrement. Les "écoles" alternatives de SALVADOR, en général, ont des points communs : elles sont créées par les gens de la communauté ; l'espace physique utilisé par l'école répond aussi à d'autres besoins de la communauté comme les réunions de l'association du quartier, la distribution d'aliments, les fêtes, etc. ; les institutrices (appelées monitrices) sont des personnes qui habitent dans le quartier, souvent des mères ; leur niveau d'instruction est variable, mais les diplômées sont l'exception ; le contenu de l'enseignement tient compte des caractéristiques générales du milieu et des expériences des enfants.

Les finalités immédiates de ces écoles sont de suppléer au manque de places dans les écoles publiques en classe d'alphabétisation.

et de maintenir une relation effective entre la communauté et son association. Généralement, elles n'ont que des classes de 1ère et 2ème années.

Trois moyens m'ont permis de connaître ces expériences : j'ai visité une de ces écoles, j'ai assisté à un séminaire d'éducation populaire et j'ai lu le compte rendu d'une expérience de recherche-action d'un groupe de l'Université Fédérale de la Bahia (UFBA).

#### A - ECOLE DES INDEPENDANTS

Cette école a été créée en 1978 par un groupe de théâtre de jeunes de BOM JUA. Cette année-là, ils ont inscrit des enfants d'âge scolaire sans école, utilisant au maximum la capacité d'une petite maison vide, envahie, à cet effet, par ce groupe. Actuellement, l'Ecole des indépendants est liée à une deuxième association de BOM JUA avec laquelle elle a des activités, souvent communes, dans un immeuble construit pour cet usage. Selon la coordinatrice, les familles collaborent, et elles participent à toutes les décisions, y compris d'ordre pédagogique.

Cette école reçoit une aide publique et une petite contribution financière des parents.

En 1986, la population de cette école était de 240 enfants de 5 à 13 ans, distribués en classes de maternelle, alphabétisation, 1ère et 2e années et de 60 élèves d'alphabétisation, adolescents et adultes qui suivaient les cours du soir.

Les moniteurs de cette école, tous non diplômés, se réunissent

pendant les vacances pour étudier ensemble et choisir le contenu du programme pour chaque année. Une fois par an, ils ont une rencontre organisée par le Projet Intégration du Ministère de l'Éducation, projet spécial qui aide l'école matériellement.

Pour 1986, les unités didactiques planifiées<sup>(141)</sup> présentaient, à côté de contenus scolaires traditionnels, des éléments qui révèlent l'intégration de cet enseignement au milieu. En 1ère année, par exemple, l'objectif général est le développement du langage oral et écrit, inséré dans le contexte socio-culturel de l'élève ; dans les contenus d'Études Sociales<sup>(142)</sup>, on trouve notamment : histoire de l'école et histoire du quartier à partir de documents écrits et de témoignages des habitants ; communauté et équipements communautaires ; "Semaine de la conscience noire".<sup>(143)</sup> Dans les stratégies didactiques, on peut citer l'utilisation de chansons de carnaval composées par des groupes populaires, des entretiens avec des élèves et des habitants du quartier, des textes élaborés par les élèves.<sup>(144)</sup>

(141) Cf. Chapitre 8, p. 212.

(142) Les Études Sociales constituent une matière d'enseignement qui réunit les contenus de Géographie et d'Histoire, pour les classes de la 1ère à la 4e année.

(143) La "Semaine de la conscience noire" est organisée annuellement par le "Groupe Noir" avec l'objectif de valoriser les noirs et leur culture.

(144) Cf. Annexe 7, Zumbi-Palmars.

B - SEMINAIRES D'EDUCATION ET CULTURE POPULAIRES

Deux séminaires d'éducation et culture populaires ont déjà été réalisés à SALVADOR, organisés par un ensemble d'écoles, de bibliothèques, d'associations de quartier et de groupes d'activités artistiques et culturelles. Le premier, a eu lieu en octobre 1985 et le deuxième, en janvier 1986. Celui-ci s'est déroulé dans l'école d'une favela, Ecole populaire Nouveaux Alagados. Le premier matin, j'ai assisté à deux activités : une discussion des propositions définies à l'occasion du séminaire antérieur ; une démonstration de danses afro-baiannaises par des élèves d'écoles présentes au séminaire.

A travers les paroles des participants, j'ai discerné les efforts des communautés pour assurer la continuité de ces écoles face à leurs conditions matérielles précaires. D'ailleurs, elles dépendent avant tout des options idéologiques des personnes qui occupent des fonctions dans des institutions publiques, religieuses ou privées. Les propositions du Groupe appelé Education scolaire, définies dans le séminaire de 1985 ont été les suivantes : étude et approfondissement du contenu de son travail, élaboration d'un projet spécifique pour les écoles communautaires ; élaboration de "livres alternatifs" avec des textes et des illustrations réalisés par les enfants ; revendication, au Ministère de l'Education, du statut de diplômés pour les moniteurs qui ont, au moins, 5 ans d'enseignement. On observe, à travers ces propositions, la représentation que ces personnes se font de leur travail et la signification politique qu'ils lui donnent.

C - ECOLE COMMUNAUTAIRES DE PLATAFORMA ET RIO SENA

Les renseignements sur ces deux écoles ont été obtenus à travers le compte-rendu d'un groupe de l'UFBA.<sup>(145)</sup> Ce groupe a réalisé une recherche-action auprès de ces écoles depuis le début de 1984. Il a été sollicité par la FABS (Fédération des Associations des quartiers de SALVADOR). Cette fédération articule l'action des associations et stimule les échanges entre elles. La recherche de professionnels de l'Université, et non pas du Secrétariat de l'Education, est compréhensible : la FABS veut faire avancer le travail éducatif des écoles communautaires sans qu'elles perdent leur autonomie par rapport à l'Etat.

Le groupe de l'Université a recueilli auprès de gens des quartiers de Plataforma et Rio Sena le sens du mot "communautaire". Pour eux, ce mot identifie les institutions où "personne ne commande à personne", "tous ont les mêmes droits", "tous peuvent commander". Les gens de Plataforma font une opposition entre "communautaire", d'une part, et "public" ou "privé", d'autre part ; les gens de Rio Sena identifient, aussi, "communautaire" avec "démocratique".

La crèche-école communautaire de Plataforma et l'école communautaire de Rio Sena sont l'aboutissement concret des luttes de leurs populations, surtout de femmes, et représentent une force pour

(145) Cf. *Relatório de trabalho*. Salvador, UFBA, dec. 1987.

l'action des associations des quartier respectifs. La crèche-école fonctionne depuis 1982, s'occupant de 150 enfants de 3 mois à 7 ans ; l'école de Rio Sena, depuis 1985 avec une population de 80 enfants de 5 à 9 ans pendant la journée et 60 adolescents et adultes le soir.

Au-delà des caractéristiques propres aux écoles alternatives indiquées ci-dessus, on peut en ajouter deux autres pour ces deux écoles : absence d'un système de hiérarchie entre les personnes qui réalisent les divers services et inexistence de ce qu'on appelle "échec scolaire" dans l'alphabétisation. Ce problème n'a pas de raison d'être dans ces écoles. Les monitrices "n'ont pas comme préoccupation essentielle d'attribuer des notes, d'approuver ou réprouver, mais de préparer les élèves à affronter, avec un certain succès, les difficultés que leur réserve l'Ecole publique". Ainsi, les enfants "peuvent vivre leurs premières expériences scolaires sans les stigmates de l'incompétence, de l'incapacité, de l'échec".<sup>(146)</sup> Les parents sont contents des résultats de leurs enfants puisqu'après, en entrant dans les écoles du réseau public, ils passent bien d'une année à l'autre.

Le groupe de l'UFBA signale l'importance, dans ces écoles, de ce qu'il appelle "curriculum occulte" : contenus éducatifs implicites dans le quotidien scolaire dont les monitrices n'ont pas de conscience claire, mais qui contribuent au type d'éducation reçue. Dans le cas de l'école de Rio Sena, le groupe considère comme "curriculum occulte" la participation quotidienne des familles à l'école, et celle des élèves à des travaux communautaires et à des actions revendicatrices à leur portée.

(146) Cf. *Relatório de trabalho*. Salvador, UFBA, déc. 1987, p. 83.

Les difficultés économiques graves de ces écoles imposent aux habitants des deux quartiers de demander à plusieurs organismes une aide financière. Mais la solution que l'Etat ou la Municipalité leur propose - mettre ces écoles dans le réseau public - est rejetée par l'intermédiaire de leurs associations. En effet y entrer représenterait la perte du droit de gérer leur propre travail, la perte de l'espace de l'école pour d'autres activités de la communauté et celle d'une chance de travail pour les gens du coin. Ces gens connaissent, de fait, ce qui s'est passé avec d'autres expériences, comme celle de l'ancienne Ecole Communautaire de BOM JUA. (147)

## II - APPORT DES EXPERIENCES ALTERNATIVES AUX ECOLES PUBLIQUES

Ces expériences d'éducation émergeant dans le milieu populaire ont la force de ce qui est vécu par les gens concernés et jouissent de beaucoup d'autonomie par rapport à ce qui est déjà constitué et établi. Ceux qui travaillent dans les écoles publiques de quartiers populaires ont beaucoup à apprendre avec les groupes qui mènent ces expériences d'éducation.

Le groupe de l'UFBA, d'après sa connaissance du travail de la FABS et d'après la recherche-action dans les deux écoles, arrive à une conclusion très significative : "l'expérience des écoles communautaires de SALVADOR contient l'embryon d'un projet éducatif nouveau

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



parce qu'elle répond à une conception du monde qui englobe d'autres éléments que ceux de la conception dominante. Cette expérience a la possibilité d'engendrer différentes formes d'action, donnant lieu à l'émergence d'une connaissance nouvelle et, donc, à une possibilité de transformation." (148)

### III - DE L'ECOLE COMMUNAUTAIRE DE BOM JUA A UNE ECOLE POUR LE PEUPLE

L'expérience initiale de l'Ecole Communautaire présente des caractéristiques différentes de celles qui sont communes aux expériences "d'éducation alternative" décrites. Cette école a été créée par l'association du quartier mais à travers un groupe d'enseignantes presque toutes diplômées, donc, professionnelles. (149) Et pourtant, celles-ci sentaient le besoin d'apprendre à travailler auprès des couches populaires, dans le quotidien de l'école et à travers le contact avec la réalité des familles. Leur travail visait une éducation dans un sens plus large que le simple enseignement : elles étaient engagées avec les familles de leurs élèves et, de ce fait, avec les initiatives de l'Association qui promouvait la communauté. La perte de cet engagement, après la convention avec la Municipalité, a créé une distance entre les familles et l'école qui a alors réduit son travail à l'enseignement scolaire conventionnel. (150)

(148) Cf. *Relatório de trabalho*. Salvador, UFBA, dec. 1987, p. 5.

(149) Cf. Chapitre 6, p. 178.

(150) Cf. Chapitre 6, p. 179.

L'Ecole Communautaire actuelle pourra-t-elle devenir une école pour le peuple ? Un retour pur et simple au passé est impossible. Par ailleurs, aujourd'hui, les circonstances historiques différentes, les expériences d'autres groupes et les études nouvelles sur l'alphabétisation des enfants des couches populaires sont des apports essentiels pour la réflexion de ces enseignantes.

Les enseignantes de l'Ecole Communautaire sont inquiètes face aux échecs des élèves dans les classes d'alphabétisation. Elles constatent toutes qu'il y a une distance entre les parents et l'école et elles trouvent que cela contribue à l'échec des élèves. Mais la façon d'envisager cette distance les différencie. D'après la recherche, les plus désireuses de changement comprennent que les relations parents/école dépendent de l'ouverture et de l'"honnêteté" de celle-ci:<sup>(151)</sup> ouverture à la participation des parents et de l'Association ; honnêteté à l'égard des gens du quartier dans sa position d'intermédiaire entre eux et les autorités de l'éducation. Elles peuvent, aussi, provoquer la réflexion, dans leur groupe, sur l'éducation des élèves de l'Ecole Communautaire. Réceptives aux contributions de l'Association et des parents, elles pourront progresser avec leurs collègues dans la découverte de stratégies éducatives pour BOM JUA.

En créant sa Commission d'éducation, partie prenante dans l'action de ce groupe d'enseignantes, l'Association de BOM JUA les inclinera tout naturellement à aller dans ce sens.

Une réflexion de ces enseignantes sur l'éducation des élèves de l'Ecole Communautaire pourrait partir de la propre histoire de cette école. Il semble nécessaire qu'elles réfléchissent sur le refus des

(51) Terme lâché dans un entretien des enseignantes.

écoles alternatives et des associations concernées d'entrer dans le réseau public pour faire face aux problèmes financiers ; qu'elles réfléchissent aussi au fait que le réseau scolaire public fonctionne en monopolisant les pouvoirs et les décisions dans les écoles de ces quartiers.

Ces enseignantes de l'Ecole Communautaire trouveraient-elles vraiment impossible d'agir sans retirer à l'Association sa part de décision et de pouvoir, dans les propres orientations et le fonctionnement de cette école ? Si toute école en milieu populaire a pour objectif l'éducation des enfants de ces quartiers, ne serait-il pas plus facile de réussir, en travaillant comme une seule force : personnel enseignant et membres des associations profondément intégrés à leur propre quartier ?