



HAL
open science

De la littératie enseignante à la littératie des élèves

Maíra Mamede

► **To cite this version:**

Maíra Mamede. De la littératie enseignante à la littératie des élèves : Littératie, réflexivité et compétence chez les enseignants brésiliens. Education. Université Paris 8 Saint Denis, 2011. Français. NNT : . tel-03907793

HAL Id: tel-03907793

<https://hal.science/tel-03907793>

Submitted on 20 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITÉ PARIS 8 SAINT-DENIS

Ecole Doctorale Théories et Pratiques du Sens

Maira DE ARAUJO MAMEDE

CIRCEFT – ESCOL
EA 4384

De la littératie enseignante à la littératie des élèves
Littératie, réflexivité et compétence chez les enseignants brésiliens

Thèse présentée pour obtention du grade de
Docteur en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de : **Élisabeth Bautier**

Soutenue le 28 juin 2011

JURY

Élisabeth Bautier (*examineur*) Professeur en Sciences de l'Éducation,
Université Paris 8

Jacques Crinon (*examineur*) Professeur en Sciences de l'Éducation,
Université Paris-Est Créteil

Jacques Therrien (*rapporteur*) Professeur de Sciences de l'Éducation,
Université Fédérale du Ceará

Frédéric Tupin (*rapporteur*) Professeur en Sciences de l'Éducation, Université
de Nantes

À Jean-Baptiste et
au petit franco-brésilien à venir.

Une thèse est une entreprise solitaire, où l'on est confronté à soi-même. C'est bien pour cela que la compagnie de ceux qui peuplent ce parcours est particulièrement précieuse, qu'ils aient contribué intellectuellement ou affectivement à l'aboutissement de ce travail. Je tiens donc à remercier ici :

ma directrice de thèse, Élisabeth Bautier, pour son exigence intellectuelle et ses remarques toujours pertinentes, son accompagnement bienveillant et son soutien inconditionnel, la liste serait trop longue...

Jacques Crinon, Jacques Therrien et Frédéric Tupin d'avoir accepté de faire partie de mon jury de soutenance.

les membres de l'équipe CIRCEFT-ESCOL de m'avoir donné la possibilité de m'inscrire dans un collectif pensant, qui est aussi un espace de rencontre et d'encouragement

les membres du réseau RESEIDA, au sein duquel j'ai pu d'approfondir ma réflexion sur les inégalités scolaires

mes collègues du département de Sciences de l'Éducation de l'Université Paris 8, avec lesquels j'ai partagé mes premières expériences dans l'enseignement supérieur, et au contact desquels j'ai beaucoup appris sur la vie de l'Université

Agnès Savalle et tous ceux qui contribuent au fonctionnement du département

le programme européen Alβan pour le financement de mes premières années de thèse

les enseignants qui ont participé à cette recherche, pour leur accueil et le temps qu'ils m'ont consacré

mes collègues doctorants, notamment Séverine Depoilly et Séverine Kakpo, pour leur soutien amical

Patricia Cagnet et Marie Brutel-Vuilmet pour leur aide dans les corrections

mes amis, pour leur présence, leur compréhension et leurs encouragements

les Torres de Araujo et les Mamede, qui m'accompagnent de l'autre côté de l'Atlantique

les Blanc, qui font de même de ce côté-ci

Merci à Jean-Baptiste, pour tout

Et au petit franco-brésilien à venir, pour son existence.

Table de Matières

Introduction	7
1ère Partie – Le contexte et la recherche	13
<i>Chapitre 1 - Éléments de contexte</i> :	18
1.1. Accès à l'éducation et inégalités scolaires : massification ou démocratisation ?	22
1.2. Le métier enseignant au Brésil : la massification de la formation d'enseignants.	34
<i>Chapitre 2 - Présentation du terrain</i>	48
2.1. Le contexte du recueil de données	49
2.2. Première phase de travail empirique	56
2.2.1. L'entrée sur le terrain et la constitution du terrain de recherche	58
2.2.2. Le choix de la population	60
2.2.3. Modes de recueil des données	64
a) Observations	64
b) Entretiens	67
c) Questionnaires	70
d) Écrits professionnels	73
2.3. Le statut du langage	75
2.3.1. La diversité des situations d'énonciation	81
2.3. Logique de la construction de la recherche et logique de son exposition	83
2ème Partie – De la réflexivité enseignante	85
<i>Chapitre 3 – Réflexivité dans le métier enseignant</i>	92
3.1. Le modèle du praticien réflexif	92
3.1.1. Réflexivité et sens pratique	96
3.2. La vague réflexive dans le métier enseignant	98
3.2.1. Constellation sémantique de la réflexivité : compétence, autonomie, expérience.	99
3.2.2. Le modèle du praticien réflexif : un modèle fédérateur ?	101
3.3. La réflexivité dans la recherche en éducation	104
3.4. De la réflexivité professionnelle enseignante : une affaire langagière ?	108
<i>Chapitre 4 – Langage et réflexivité dans le métier enseignant</i>	111
4.1. Réflexivité : une affaire socio-langagière ?	112
4.1.1. Langage et pensée	119
4.1.2. Langage et mise en mots du monde	123

4.2. Une pré-enquête auprès d'enseignants français.....	130
4.2.1. L'analyse des données de la pré-enquête.....	132
4.2.2. Une première typologie de la réflexivité enseignante :.....	133
a) La réflexivité première.....	134
b) La réflexivité seconde.....	137
c) Ce qui ressort de la pré-enquête	141
4.3. L'enquête auprès des enseignants brésiliens et la démarche d'analyse des données	143
<i>Chapitre 5 - Mouvements discursifs et types de réflexivité</i>	<i>151</i>
5.1. Le mode discursif narratif et la réflexivité première.....	153
5.2. Le mode discursif argumentatif et la réflexivité seconde.....	171
5.3. Le mode discursif doxique : obstacle à la réflexivité ?	186
<i>Conclusions intermédiaires.....</i>	<i>201</i>
3ème Partie - Littératie Enseignante.....	210
<i>Chapitre 6 – De la littératie</i>	<i>213</i>
6.1. Regard divers sur un même phénomène : la littératie au carrefour des disciplines	215
6.1.1. Approche historique et anthropologique.....	215
6.1.2. Approche psychologique	222
6.1.3. Approche sociologique	224
6.2. Modèle autonome/ modèle idéologique : littératie ou littératies ?.....	227
6.3. Littératie et école	232
6.4. La littératie des enseignants brésiliens	237
6.5. La diffusion du concept et ses implications politiques	240
<i>Chapitre 7 - Éléments méthodologiques de recueil et d'analyse des données</i>	<i>243</i>
7.1. Le choix des institutions	248
7.2. Écrits en situation de formation	250
7.3. Analyser la littératie à partir des produits finis ?	252
<i>Chapitre 8 - L'écriture relève-t-elle toujours de la littératie ?.....</i>	<i>255</i>
8.1. L'inscription institutionnelle.....	256
8.2. Les modalités d'écriture, rapport au savoir, au langage et à l'écrit	269
8.2.1. Réponse à la consigne	271
8.2.2. Soi comme ressource.....	277
8.2.3. Parties canoniques.....	283
8.2.4. Un style canonique : « faire écrit ».....	288

8.3. L'étoffe de l'écriture, ou ses composantes structurelles.....	297
8.3.1. Lister, pourquoi faire ?	298
8.3.2 La restitution de la voix de l'autre : quand la présence de la voix de l'autre ne suffit pas à rendre polyphonique le discours.....	307
Le plagiat, ou la copie non-autorisée	315
L'autocopie, ou la brièveté du répertoire de ressources disponibles	318
8.4. Mise en relation avec le contexte national.....	321
<i>Conclusions intermédiaires.....</i>	<i>327</i>
4^{ème} partie - Littératie et modes de faire pédagogiques	337
9.1. Entrée dans la littératie et cadre scolaire	343
9.2. Types de littératie, modes de faire pédagogiques et démocratisation	349
9.3. L'école et les enseignants face à la pauvreté	355
<i>Chapitre 10 - Éléments méthodologiques de recueil et analyse des données.....</i>	<i>362</i>
10.1. Observer des modes de faire pédagogiques.....	362
10.2. Analyser des modes de faire pédagogiques.....	367
<i>Chapitre 11 - Modes de faire pédagogiques et construction d'un contexte de littératie</i>	<i>373</i>
11.1. Modes de faire pédagogiques qui vont dans le sens de la moralisation des élèves : transformer les enfants en élèves avant de passer aux apprentissages ?	375
11.1.1. Traditionnel Régulateur	375
11.1.2. Contemporain Régulateur	388
La prégnance du Cadrage du Discours Régulateur et la construction d'un cadre de littératie restreinte	399
11.2. Modes de faire pédagogiques qui vont dans le sens de l'acculturation cognitive vers la littératie étendue	401
11.2.1. Traditionnel Instructeur.....	401
11.2.2. Contemporain Instructeur.....	409
La prégnance du Cadrage du Discours Instructeur et la construction d'un cadre de littératie étendue	420
Conclusions intermédiaires	423
<i>Conclusions finales.....</i>	<i>431</i>
Bibliographie	439

Introduction

Initialement cette recherche portait sur la réflexivité enseignante, mot d'ordre des modèles de formation actuels. Dans les pays occidentaux industrialisés, ces modèles voient le jour une fois que l'accès aux différents niveaux d'enseignement semble être un acquis. Ces deux aspects, la massification de l'accès à l'enseignement et la diffusion des modèles de formation centrés sur la réflexivité, sont, de notre point de vue, liés. Parce que l'échec scolaire, socialement marqué, lui pose problème, l'école est amenée à s'interroger sur ses objectifs et ses modes de faire, et ce notamment à partir de la massification.

Tant que l'école restait l'apanage des « *héritiers* » bourdieusiens (Bourdieu & Passeron, 1964/1985), tout allait de soi, ou presque. Les difficultés scolaires étaient le lot d'un nombre réduit d'élèves, le phénomène de l'échec scolaire (Isambert-Jamati, 1985) n'existait pas tel qu'on le connaît aujourd'hui. À l'école d'antan, « *les choses étaient différentes* » : les élèves apprenaient, les enseignants arrivaient à faire leur travail. Depuis que l'école est confrontée à un public peu familier des implicites scolaires, public qui résiste à l'école, aux apprentissages et aux règles du jeu scolaire, ce n'est plus le cas.

Au cours des cinquante dernières années, une partie importante des travaux de la sociologie de l'éducation, notamment ceux d'orientation critique, héritiers de la sociologie de la reproduction, se sont penchés sur ce problème, pour essayer de comprendre pourquoi ce public pose spécifiquement problème à l'école et résiste à l'entreprise égalitariste de l'école républicaine. L'échec scolaire est encore aujourd'hui un objet de recherche d'actualité et toujours une réalité à laquelle l'école doit faire face, particulièrement lorsqu'elle accueille des publics issus de milieux défavorisés.

Si l'échec scolaire est une réalité à laquelle l'école doit faire face, ce sont les enseignants, représentants de l'école dans l'interaction avec les élèves, qui s'y trouvent confrontés au quotidien. Ce sont eux qui sont invités à trouver des solutions dans leurs pratiques professionnelles. Il nous semble donc peu pertinent de dissocier l'émergence du paradigme du professionnel réflexif et sa diffusion dans le domaine de la formation enseignante, de la massification de l'école, avec l'entrée d'un nouveau

public et de sa résistance aux apprentissages scolaires. L'échec scolaire est le problème qui exige une réponse de la part des enseignants et, de notre point de vue, il est à l'origine du succès que ce paradigme a connu.

Avec ce nouveau public, non seulement le métier d'enseignant devient plus difficile à exercer, mais il devient aussi plus complexe. Le métier enseignant n'est plus le métier de celui qui enseigne, mais de celui qui guide et oriente les apprentissages. En outre, il devient tout autant un travail social. Entre les objectifs d'instruction, de formation des individus et d'éducation au sens large du terme, le métier se complexifie et l'institution semble ne plus être en mesure d'apporter des solutions de portée générale. Les solutions sont alors à chercher en fonction de chaque situation, dans le quotidien de la salle de classe. Le paradigme de la réflexivité surgit dès lors que les enseignants sont appelés à rendre compte de la complexité du travail et de la difficulté de sa mise en œuvre au quotidien. S'il semble être le moyen d'étayer la part croissante d'autonomie dans le métier, il est aussi le moyen de déresponsabiliser l'institution et d'accroître la part de responsabilité des enseignants. Car le professionnel supposément réflexif et supposément autonome devient responsable des choix qu'il fait.

La question initiale de cette recherche était de savoir comment ces modèles de formation, qui se sont répandus dans les pays en voie de développement, voire dans les pays sous-développés, s'inscrivent dans des pays, comme le Brésil, où le corps enseignant est majoritairement d'origine populaire, au moment même où la massification de l'enseignement est à l'œuvre. Nous identifions une similitude entre les idées actuellement diffusées sur la formation enseignante, notamment à partir du paradigme de la réflexivité, et celles sur le processus d'enseignement-apprentissage. Ces modèles de formation basés directement ou indirectement sur l'approche du professionnel réflexif apparaissent, ainsi, accompagnés des transformations des modes de faire de l'école, que certains identifieront à une transformation de la forme scolaire (Vincent, 1994 et 2008), et d'autres, plus prudents, à des modulations de celle-ci. Pour Bernstein (2007), il s'agit du passage du « *modèle pédagogique de performance* » à celui de « *compétence* ». D'une école qui transmet des savoirs, on passe à une école qui met les élèves en situation de construire des savoirs, par la mise en œuvre de compétences. Plus implicite et plus invisible, le modèle de compétence peut être source de difficulté scolaire, notamment pour les élèves de milieux populaires,

qui identifient plus difficilement les enjeux cognitifs de cette mise en situation scolaire.

Or, dans le contexte brésilien, les enseignants sont issus eux-mêmes de milieux populaires. Dans un pays où l'accès à l'école a été longtemps l'apanage de très peu d'individus, les parents de ces enseignants n'ont pas fréquenté l'école, ou ne l'ont fait que très brièvement. Scolarisés lors de la première vague d'ouverture de l'école publique à un public défavorisé, ces enseignants sont actuellement responsables de la démocratisation de l'accès à l'éducation, que représente l'ouverture de l'école à l'ensemble de la population en âge scolaire. Mais les règles du jeu ont déjà changé, car l'école qu'ils ont connue n'est pas celle d'aujourd'hui. Le public a changé : ce ne sont plus certains enfants de milieux populaires, suffisamment motivés, qui vont à l'école, ce sont tous les enfants de milieux populaires qui y vont, y compris ceux qui ne seraient là que pour toucher le « *Bolsa-Escola*¹ », dans les mots des enseignants eux-mêmes. Mais les objectifs ont eux aussi changé, il ne suffit plus de transmettre des savoirs, mais de faire en sorte que les élèves puissent les construire par eux-mêmes. Tout comme les modes de faire pédagogiques préconisés par les institutions de formation et les textes officiels. Objectifs et modes de faire préconisés seraient-ils opaques également pour les enseignants, étant donné l'origine sociale ?

Par ailleurs, il nous est vite apparu que l'impératif réflexif dans la formation enseignante était aussi lié à la transformation des exigences sociales en termes de scolarisation, en particulier celles liées à l'insertion dans la littératie, que l'école est supposée assurer. Par le terme littératie, nous désignons l'entrée dans la culture écrite, l'actualisation des transformations cognitives virtuelles liées aux usages de l'écrit, socialement inscrits. En indiquant, avec Goody (2007), qu'il s'agit de *potentialités* cognitives de l'écrit, nous mettons l'accent sur le fait que ces potentialités sont virtuellement possibles à partir de la confrontation avec certains usages de l'écrit. Or, ce qui est virtuellement, potentiellement possible n'est pas automatiquement mis en œuvre. Ainsi, l'actualisation de ces potentialités varie selon les usages sociaux (et donc selon les sociétés et à l'intérieur de celles-ci), mais également selon les individus, elles ne sont pas automatiquement et mécaniquement actualisés chez tous ceux qui apprennent à lire et à écrire. Là se situe d'ailleurs la frontière entre littératie restreinte et littératie étendue (Goody, 2007). Dans le premier

¹ Allocation familiale donnée par le gouvernement aux familles ayant des enfants en âge scolaire qui fréquentent l'école.

cas, l'apprentissage du lire-écrire et l'usage de l'écrit n'impliquent pas l'actualisation des potentialités cognitives de l'écrit ; il s'agit d'usages de l'écrit qui ne se distinguent pas sur le plan qualitatif des mouvements cognitifs rendus possibles dans les cultures orales. L'écrit sert avant tout à soulager la mémoire. Dans le deuxième cas, celui de la littératie étendue, ce qu'on fait avec le langage est qualitativement différent de ce qu'on aurait pu faire uniquement dans l'oralité.

Dès lors, il devient nécessaire de caractériser ceux qui, bien qu'ayant été scolarisés, ne sont pas complètement entrés dans la culture écrite véhiculée par l'école ; l'illettrisme est la face sociale de l'échec scolaire (Lahire, 2005). La notion de littératie permet non seulement de différencier la seule maîtrise technique du code, rendue possible par l'alphabétisation, de l'insertion dans la culture écrite, mais de comprendre la deuxième en tant que continuum : les individus seraient plus ou moins littératiés, ou alors littératiés pour certains usages de l'écrit, mais pas pour d'autres.

Si la notion de littératie renvoie aux transformations cognitives potentielles liées à la confrontation à l'écrit, il serait inexact de restreindre ces transformations aux seules pratiques langagières d'écriture. En effet, aussi bien des productions langagières orales qu'écrites peuvent être caractérisées comme littératiées. Le changement de rapport au langage, au savoir et au monde opéré et construit par la mise en œuvre de pratiques littératiées s'étend également aux pratiques oralisées, qui peuvent dans ce sens ne pas relever d'une culture orale. Pour nous, le trait principal des pratiques langagières littératiées est l'usage cognitif du langage, qui n'est pas perçu uniquement dans ses fonctions pragmatiques et communicatives, mais aussi dans sa fonction élaborative. Le langage devient ainsi le moyen de « *construire des mondes discursifs* » (Bruner, 2002/2005).

Aujourd'hui, dans un contexte où les théories socioconstructivistes (ou plutôt les vulgates qui en ont été faites) semblent indiquer que l'apprentissage du type mémorisation ne suffit pas, qu'il est nécessaire de rendre possible la construction autonome des savoirs par les élèves, c'est bien de littératie qu'il s'agit, car cette construction autonome passe par la mise en œuvre des potentialités cognitives de l'écrit. D'ailleurs, si les enseignants revendiquent de plus en plus ne pas être des transmetteurs de connaissances, mais des facilitateurs d'apprentissage, c'est parce que l'on pense de plus en plus que leur travail n'est pas d'enseigner des savoirs, mais de faire en sorte que les élèves puissent les construire par eux mêmes. Ce serait seulement à cette condition là que les apprentissages deviendraient significatifs, que

les élèves pourraient véritablement s'approprier des savoirs... pour réfléchir eux aussi.

Ces transformations (ou modulations) de la forme scolaire accompagnent la transformation des exigences sociales actuelles en termes de littératie. L'école n'est plus uniquement supposée apprendre aux élèves à lire et à écrire et enseigner en même temps un ensemble de savoirs qui composent le curriculum. Elle est supposée apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes, à construire des savoirs, à mettre en œuvre les potentialités cognitives de l'écrit. L'école est supposée faire développer par les élèves tout un ensemble de compétences, dont des compétences scripturales. Les objectifs scolaires se complexifient, ce qui implique nécessairement une plus grande complexification de leur mise en œuvre dans les pratiques enseignantes.

Or, dans un contexte où le corps enseignant est majoritairement d'origine populaire, et que leur scolarité, même si plus longue que celle de la moyenne nationale, reste une scolarité courte. Cela signifie que la scolarisation est aujourd'hui assurée, en grande partie par des individus dont la socialisation primaire n'est pas forcément en consonance avec les implicites scolaires (Bourdieu, 1970). Dans quelle mesure, malgré une socialisation familiale éloignée de la culture scolaire et donc de la culture écrite, sont-ils arrivés à s'y insérer ? Car d'une part, s'il s'agit de faire en sorte que les élèves entrent dans la culture écrite, ne faudrait-il pas que les enseignants y soient eux-mêmes suffisamment insérés ? Et, d'autre part, cette insertion dans la culture écrite serait-elle une condition pour la mise en œuvre de la réflexivité enseignante ? Ce sont ces questions qui nous ont animée tout au long de cette recherche et auxquelles nous tentons d'apporter des éléments de réponse dans cette thèse. Une précision mérite d'être néanmoins faite. Lorsque nous nous interrogeons sur le type d'insertion dans la culture écrite des enseignants (ainsi que ses implications en amont, sur la formation, et en aval, sur les pratiques professionnelles), il ne s'agit nullement de leur imputer la responsabilité des faibles résultats des élèves du réseau public, où nous avons réalisé notre recherche. Nous partons de cet élément, mais notre objectif est d'interroger le système éducatif brésilien, de façon générale, dans ce moment socio-historique spécifique. Car interroger le type d'insertion dans la littératie des enseignants revient à interroger par la même occasion la façon dont ils ont été insérés dans la littératie, via leur scolarisation et via la formation au métier et donc les politiques éducatives qui, ces

dernières décennies, ont participé à la construction du contexte actuel. Et interroger la façon dont ils insèrent les élèves dans la littératie, par le biais de leurs pratiques professionnelles, revient à interroger les conditions qui leur sont données pour le faire, par exemple.

Cette thèse se divise en quatre parties. Dans la première, nous donnons au lecteur quelques éléments contextuels nécessaires à la compréhension des questions que nous nous sommes posées, et présentons ensuite l'approche méthodologique mise en œuvre. Les trois parties suivantes s'organisent comme des « *mini-thèses* », ayant chacune une problématique, un cadre théorico-méthodologique et des analyses, où nous avons tenté de rendre compte du cheminement épistémologique parcouru tout au long de ces années. Chacune de ces parties apporte des réponses à différentes dimensions de la thématique dont il est question ici : dans la deuxième, nous traitons de la réflexivité enseignante, en lien avec les modes de faire discursifs mis en œuvre par les enseignants ; dans la troisième, nous nous interrogeons sur le type d'insertion dans la littératie des enseignants, plus particulièrement la littératie des « *nouveaux enseignants* », ceux qui n'auraient pas accédé au métier si les conditions de formation et d'accès au métier n'avaient pas changé ; enfin, la quatrième et dernière partie porte sur les pratiques enseignantes, notamment par rapport au contexte d'insertion dans la littératie qu'elles construisent et qui peuvent, potentiellement, permettre aux élèves d'y accéder. Malgré leur apparente autonomie, ces différentes parties s'agencent, dans la mesure où ce sont les résultats auxquels nous parvenons qui alimentent de nouveaux questionnements de recherche.

1ère Partie – Le contexte et la recherche

La relation entre inégalités sociales et scolaires est un thème central dans les recherches en sociologie de l'éducation et, à l'aune de la massification de l'éducation, les enquêtes statistiques démontrent bien qu'elle reste d'actualité. Mais cette relation peut être posée de différentes manières. Pour certains, l'école est avant tout basée sur la méritocratie et abat toutes les inégalités sociales aussi bien antérieures et qu'extérieures. Dans cette perspective, elle est un terrain libre de toute influence sociale, seule « *l'intelligence* » est en jeu. Pour d'autres, l'école est vue comme simple miroir de la société, les inégalités scolaires ne sont que le reflet des inégalités sociales. Ici, l'école n'est qu'une instance sociale parmi d'autres sans aucune responsabilité sur les parcours scolaires d'individus issus d'horizons sociaux différents et, par conséquent, inégaux devant l'école. Pour d'autres encore, l'école fabrique des inégalités, non seulement par la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires mais également par la construction d'inégalités proprement scolaires, qui auront par la suite une influence sur les inégalités sociales.

La nuance entre ces trois manières d'établir la relation entre inégalités sociales et inégalités scolaires n'est pas anodine, il s'agit en effet d'un renversement de logique. Nous avons d'un côté une école toute puissante, capable de mettre les jeunes générations en mesure d'entrer dans le jeu social à égalité (perspective individuelle). De l'autre, une école affranchie de toute responsabilité face à la constitution de l'ordre social, simple arène dans laquelle des inégalités antérieures peuvent se jouer (perspective macrosociale où l'individu disparaît). Le dernier modèle, quant à lui, permet de penser la part de responsabilité de l'école dans la reproduction de cet ordre social (ici mise en relation entre perspective sociale et perspective individuelle). C'est cet angle qui nous intéresse. Il s'agit de savoir dans quelle mesure les inégalités scolaires, et *a fortiori* sociales, ne sont pas uniquement construites à l'école, mais également *par* l'école.

Il nous semble en effet que l'école ne peut pas être considérée comme une simple arène où se mettraient en scène les inégalités sociales, ni qu'elle soit exempte de toute responsabilité sur les inégalités qu'elle ratifie (valide, atteste, construit) pourtant à la fin de la scolarisation et qui sont déterminantes pour la

trajectoire sociale des individus. Institution essentielle à la construction du social, ce qu'avait déjà souligné Durkheim, si on l'appréhende comme isolée de la société ou bien comme autonome par rapport à celle-ci, il devient impossible de saisir les enjeux complexes par lesquels se met en place, dans tous les contextes sociaux, la relation entre inégalités scolaires et inégalités sociales.

Le cas brésilien offre une perspective privilégiée pour saisir cette relation, dans la mesure où les inégalités sociales s'y trouvent exacerbées. En effet, le décalage entre les indicateurs économiques et les indicateurs sociaux nous interroge sur l'affirmation, maintes fois répétée, que le progrès social, et en particulier l'éducation, serait nécessaire au progrès économique. Situé parmi les dix plus grandes puissances économiques mondiales, le Brésil se bat encore aujourd'hui contre un taux d'analphabétisme important et un faible niveau de scolarisation de sa population. Marqué par des inégalités socioculturelles et économiques importantes, ce pays peut être considéré comme emblématique de l'inégalité sociale², un terrain riche pour en comprendre la genèse. Dans un tel contexte, il devient essentiel d'interroger également la manière dont l'école se positionne par rapport à ces inégalités sociales mais aussi, en suivant notre raisonnement, de comprendre la manière dont les inégalités scolaires sont construites non seulement à l'école mais également par l'école.

Cette recherche porte sur la construction de l'inégalité scolaire au Brésil. Dans la doxa pédagogique³, la baisse du niveau des élèves, conséquence directe de la massification de la scolarisation, est avancée comme un problème central auquel l'école est confrontée aujourd'hui. Notre point de vue est différent, car nous pensons avec Baudelot et Establet (1989), que le niveau d'exigence de l'école augmente et qu'en effet c'est à partir de cette hausse que la question de la massification scolaire doit être interrogée.

Cette affirmation mérite d'être creusée davantage. En effet, face aux transformations actuelles de la société, ce que l'on attend des élèves à la fin de la scolarisation obligatoire ne se limite pas à l'apprentissage de contenus de savoir. L'objectif de l'école n'est plus uniquement de transmettre aux élèves un ensemble de

² Gini de 0,528 en 2007 ; au Brésil les 10% les plus riches de la population détiennent 45% de la richesse, tandis que les 10% plus pauvres n'en avaient que 0,9% en 2005 (United Nations Human Settlements Programme, 2008); Fortaleza, dont l'indice Gini est de 0,61 est, avec São Paulo, la troisième ville où l'on rencontre le plus d'inégalités, juste derrière Brasília et Goiânia (idem : p. 69)

³ Rayou (2009) définit la doxa pédagogique comme des « *savoirs d'opinion qui circulent sur l'éducation (par exemple l'utilité des redoublements)* » (p. 3)

connaissances culturellement sélectionnées tout au long de l'histoire humaine, même si cet objectif reste d'actualité. Ce que l'on attend des élèves peut être caractérisé comme relevant d'une littératie étendue⁴. Il ne s'agit plus uniquement de comprendre un texte (un discours, un savoir) et de le restituer ultérieurement pour attester que l'apprentissage a bien eu lieu, mais de s'en saisir pour en faire quelque chose. Il ne s'agit plus de penser sur un texte, mais de penser à partir d'un texte, d'une expérience propre et de différents discours qui habitent le monde social. Dans cette perspective, c'est à l'élève que revient la tâche, complexe, de tisser ces différents registres pour construire un « *discours sur* », un discours de ressaisie, un discours de réflexivité. Cette transformation est perceptible, par exemple, dans les discussions actuelles sur la notion de compétence, qui devient le mot d'ordre non seulement des curricula scolaires, mais également de la formation enseignante. On passe ainsi d'une logique scripturale basée sur la littératie restreinte, où l'écrit est utilisé surtout comme technique qui permet de fixer les énoncés (un écrit aide-mémoire), à une logique scripturale basée sur la littératie étendue, où l'écrit permet d'élaborer la pensée (Joigneaux, 2009).

Or, dans la mesure où les attentes vis-à-vis des élèves changent, le travail de l'enseignant s'en trouve lui aussi changé. Actuellement, le mouvement de professionnalisation du métier témoigne de la nécessité d'avoir dans les écoles des « *professionnels réflexifs* », capables de faire face à la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage. Nous voyons ainsi que ces deux éléments se trouvent intimement liés, le modèle de littératie qui oriente l'entreprise scolaire fondé sur la réflexivité de la part des enseignants, est à son tour l'objectif à atteindre chez les élèves. Le niveau « monte » également du côté des enseignants.

Si dans la recherche, mais également dans les politiques éducatives, la réflexivité apparaît comme une façon de donner plus d'autonomie aux enseignants et de leur permettre de s'approprier des théories issues des Sciences de l'Éducation pour penser leurs propres pratiques, pour eux, cette réflexivité leur permet d'accorder plus d'importance à la dimension contextualisée du travail. La réflexivité semble être la voie par laquelle on peut établir un équilibre, toujours fragile, entre théorie et pratique.

⁴ Le terme « *e étendue* » sera utilisé dans ce texte au sens de Goody (1979, 1994 et 2007) pour caractériser les transformations cognitives et sociales liées aux usages différents usages de l'écrit, par opposition à « *e restreinte* » (idem), où les usages de l'écrit ne sont pas accompagnés de transformations cognitives et sociales. Au niveau individuel, la distinction entre les deux se donne lorsqu'il y a actualisation des potentialités cognitives liées à l'écrit, comme par exemple l'abstraction et la décontextualisation.

Mais le flou conceptuel qui entoure cette notion est loin d'être résolu, malgré son succès rapide dans le champ de l'éducation. Chacun y trouve son compte et met derrière ce mot, ce qu'il veut. L'explosion de la recherche sur les praticiens réflexifs en éducation essaye d'apporter sa contribution en proposant des typologies des moments de la réflexivité (Schön, 1996), ou bien des objets sur lesquels elle doit porter. Mais qu'attend-on de la réflexivité ? Qu'entend-on par réflexivité ? La réponse à la première question ne peut pas faire l'économie de la réponse à la deuxième.

Surtout, il s'agit de voir comment cette réflexivité peut permettre aux enseignants de faire face aux changements actuels de l'école et à son rôle dans l'éducation des jeunes générations. Si l'angle que nous avons choisi pour entamer cette discussion est celui de la construction de l'inégalité scolaire, notre regard est centré sur les enseignants. Car il s'agit de voir ce qu'on peut attendre des pratiques enseignantes pour que les élèves puissent être insérés dans la culture écrite, selon les nouvelles exigences auxquelles nous avons fait référence plus haut. Et il s'agit de voir également quelle réflexivité serait la plus à même d'aider les enseignants à se situer dans cette nouvelle perspective. Ce qui nous amène encore une fois à nous interroger sur la littératie, cette fois-ci, celle des enseignants.

L'intérêt de réaliser cette recherche à partir du cas des enseignants brésiliens réside dans le fait que, dans la configuration actuelle, deux éléments nous permettent de rendre plus visibles les processus que nous interrogeons. D'un côté, la massification récente de l'enseignement déplace le débat sur la fonction de l'école, surtout lorsqu'elle est confrontée à un nouveau public. Autrement dit, l'expansion quantitative de l'éducation impose la discussion de son expansion qualitative. De l'autre, intimement liée à la massification, mais d'une autre manière, l'augmentation de l'offre scolaire a pour conséquence directe une augmentation proportionnelle de la demande de personnel qualifié. Mais dans un contexte où l'accès à l'éducation était jusque très récemment très restreint, les « *nouveaux enseignants* »⁵ sont l'aboutissement de la première vague de démocratisation de l'enseignement. Pour une partie significative d'entre eux, issus de familles très peu scolarisées, on peut s'interroger donc sur leur possibilité de puiser dans la socialisation familiale les ressources nécessaires à la réussite scolaire. Ces individus, résultat de la socialisation scolaire, deviennent à leur tour les représentants de l'école face à un nouveau public et ont à

⁵ Le sens de « *nouveaux enseignants* » est ici à rapprocher de celui des « *nouveaux lycéens* » (Bautier & Rochex, 1998).

charge de transmettre l'acculturation qu'ils y ont reçue. Et même plus, car les exigences sont déjà peut-être autres.

La relation complexe entre culture scolaire et milieux populaires est ainsi appréhendée à partir de deux perspectives différentes, celle des élèves, comme ça été le cas dans les recherches en sociologie de l'éducation dans les pays occidentaux industrialisés, et qui nous amène à interroger le rôle de l'école, et celle des enseignants. Voici donc la spécificité de notre travail, nous traitons la question des inégalités sociales par le prisme de la littératie enseignante, car elle nous semble centrale pour comprendre pourquoi l'augmentation du niveau de formation n'a pas les retombées, auxquelles on aurait pu s'attendre, alors que près de la totalité des enseignants a un diplôme de niveau universitaire.

Le cas brésilien, dans ce moment historique spécifique, a un effet de loupe pour plusieurs raisons. Les inégalités y sont plus importantes, et donc probablement plus visibles. Ensuite, le changement rapide en l'espace d'une génération (des individus d'origine populaire deviennent représentants de la culture scolaire) permet d'interroger le pouvoir de l'école face aux inégalités sociales. Et enfin, ce changement intervient au moment où l'école est interpellée au niveau de ses objectifs et modes de faire.

La question centrale, à laquelle nous essayons de répondre dans le ce travail, est de savoir si différents types d'insertion dans la culture écrite (scolaire) peuvent être en lien avec des différences dans les manières de penser sur le métier enseignant, mais aussi de le faire, étant donné que la vocation essentielle de l'école, du moins sur un plan théorique, est d'insérer les élèves dans la littératie. La notion de la littératie, convoquée ici, nous semble heuristique dans la mesure où elle condense l'idée des transformations cognitives liées à l'écrit, en tant qu'usage socialement inscrit du langage, aussi bien du côté des enseignants que de celui des élèves.

Chapitre 1 - Éléments de contexte :

La tentative d'appréhender le contexte brésilien, à partir de théories sociologiques produites dans d'autres contextes, ne peut rendre compte des processus qui lui sont spécifiques qu'à la condition de mettre au jour ses caractéristiques spécifiques. Si tel n'était pas le cas, nous prendrions le risque de proposer une lecture en creux de la réalité brésilienne ou pire une lecture en termes de manque par rapport à d'autres réalités.

Ce n'est en effet qu'à cette condition que l'on peut établir un dialogue entre la spécificité de la construction des inégalités scolaires au Brésil et la problématique de la construction des inégalités scolaires, à plus grande échelle. Dès lors, nous considérons essentiel de relever quelques éléments concernant le contexte brésilien pour montrer à la fois d'où nous parlons et quel est le contexte que nous nous proposons d'étudier. Cette partie est donc consacrée à *contextualiser* notre étude, au sens large du terme. Contexte, ici, est compris comme l'« *ensemble des conditions naturelles, sociales, culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours* » (Larousse), faute de quoi nos propos resteraient inaccessibles ou engendreraient des malentendus.

Un des principaux éléments de ce contexte, directement lié à la relation entre inégalités scolaires et inégalités sociales et à laquelle nous avons déjà fait référence de manière indirecte, est la ségrégation des élèves en fonction de leur appartenance sociale. Le système d'enseignement brésilien est composé d'un réseau public et d'un réseau privé, comme c'est le cas dans d'autres pays. Cependant, et la spécificité brésilienne se trouve là, ces deux réseaux ne sont guère concurrentiels⁶, une fois que la scolarisation dans le public relève d'un choix par défaut, en fonction des revenus familiaux. La mensualité d'une école privée peut aller, selon sa réputation, jusqu'à trois ou quatre fois le salaire minimum.

Pour Akkari (2001), le système brésilien ne peut pas être identifié au modèle occidental de l'éducation. En effet, selon ce modèle, l'éducation est éminemment une affaire publique, l'État étant responsable de l'offre scolaire pour l'ensemble de la population. Tel n'est pas le cas du Brésil, où le système privé assure

⁶ À ce titre, le fait que même les enseignants du système public envoient leurs enfants dans le privé est particulièrement significatif de l'appréciation sociale de l'école publique. En effet, même si 82,6% des enseignants brésiliens travaillent dans le public, plus de la moitié d'entre eux (54%) envoient leurs enfants à des écoles privées, même s'ils ont suivi majoritairement leur cursus scolaire dans le public (c'est le cas pour 81,3% des enseignants jusqu'à la fin du collège et pour 69,2% au lycée).

20% de l'offre scolaire. Mais la raison principale qui nous empêche d'assimiler le système éducatif brésilien au modèle occidental est le fait que la constitution du réseau privé n'est pas uniquement basée sur des raisons religieuses.

Il devient ici nécessaire de faire appel à la caractérisation qu'Olson (2003) fait de l'école en tant qu'institution au sein d'une société bureaucratique. Le passage qui suit permet de mettre un éclairage intéressant sur l'impasse éducative actuelle au Brésil :

L'Etat-nation moderne est habilité à lever l'impôt. Il fournit en contrepartie un certain type d'éducation aux jeunes. Il s'acquitte en général de cette obligation en déléguant la responsabilité à la catégorie des professionnels de l'éducation, que l'on qualifie parfois de manière un peu méprisante d'« éducratie ». À eux d'établir des objectifs précis, de sélectionner et de former les professionnels dont on a besoin, de fournir les ressources nécessaires, qui vont des outils permettant la mise en œuvre des programmes jusqu'aux bâtiments scolaires. Cette catégorie professionnelle délègue à son tour la responsabilité de la mise en activité effective des écoles et de l'enseignement à un second corps de professionnels, où l'on trouve les personnels administratifs, les principaux et proviseurs, et les enseignants eux-mêmes, qui ont droit aux ressources en question en contrepartie de l'obligation qui leur est faite de fournir aux élèves tout ce dont ils ont besoin pour apprendre. À son tour, cette seconde catégorie de Professionnels délègue aux élèves autant que possible, la responsabilité d'apprendre, en échange de laquelle, s'ils s'en acquittent, ceux-ci s'ouvrent un droit aux diplômes. À chacun de ces niveaux, accepter une responsabilité entraîne que l'on ait des comptes à rendre. Si l'on n'honore pas la responsabilité que l'on doit assumer, on perd ses prérogatives. Si les élèves ne passent pas leurs examens, ils n'ont pas droit à un diplôme. Si les enseignants ne parviennent pas à apporter l'éducation adéquate, ils perdent leur droit à un salaire et à certaines ressources. Si les bureaucrates ne fournissent pas des professionnels correctement formés, mais aussi des programmes et des ressources, ils courent le risque de perdre leurs financements. Et si enfin l'État ne propose pas des diplômes qualifiants, il perd le droit de lever l'impôt. (p. 249)

Dans le cas de l'école publique brésilienne, il est fort probable que plusieurs maillons soient absents. Premièrement, au début de la chaîne, il faudrait questionner la couverture de l'offre scolaire offerte par l'État-Nation à partir de la séparation entre système public et système privé d'enseignement : ceux qui payent le plus d'impôts ne sont peut-être les « clients » de l'école publique. Cette discussion n'est pas sans lien avec celle proposée par Akkari (2001) sur l'impossibilité d'aligner le modèle brésilien sur le modèle éducatif occidental. Quelle est la pression que peuvent exercer les classes défavorisées sur la qualité de l'enseignement qui leur est offert « gratuitement » ? L'État-Nation qui lève des impôts est-il interpellé dans son rôle d'État-éducateur ? Dans quelle mesure l'éducation destinée au peuple rend viable la transmission de savoirs institutionnalisés, objectivés, auxquels Olson (idem) fait référence ?

Deuxièmement, au milieu de la chaîne, il faudrait également mettre en question les choix politiques de l'« éducratie ». Sont-ils à même de créer les conditions

d'exercice d'un métier d'enseignement ? Qu'en est-il de la formation offerte aux enseignants ? Quelles sont les conditions de travail ? Les salaires attribués ? Par quels moyens l'« éducratie » peut-elle exercer son droit de contrôle sur ce qui se passe dans la sphère scolaire, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ? Bien évidemment, la diffusion d'une culture évaluative⁷ des résultats scolaires des élèves n'est pas sans lien avec cette tentative de contrôle de ce que font les enseignants. Mais évaluer ce qui se passe au milieu de la chaîne par les résultats trouvés en bout de chaîne ne va pas de soi, et ce décalage peut être à l'origine des résistances des enseignants face à l'État évaluateur. Pourrait-il y avoir d'autres moyens d'évaluer ce que font les enseignants, en séparant cette évaluation de ce que font, de leur côté, les élèves ?

Enfin, au bout de la chaîne, il faudrait également faire le tri entre la responsabilité des enseignants sur les apprentissages, d'un côté, et celle des élèves, de l'autre. Dans quelle mesure les enseignants exigent-ils des apprentissages de leurs élèves ? Dans quelle mesure les diplômes délivrés sont-ils qualifiants ? Et de leur côté, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes exigent-ils des enseignants qu'ils enseignent des savoirs ?

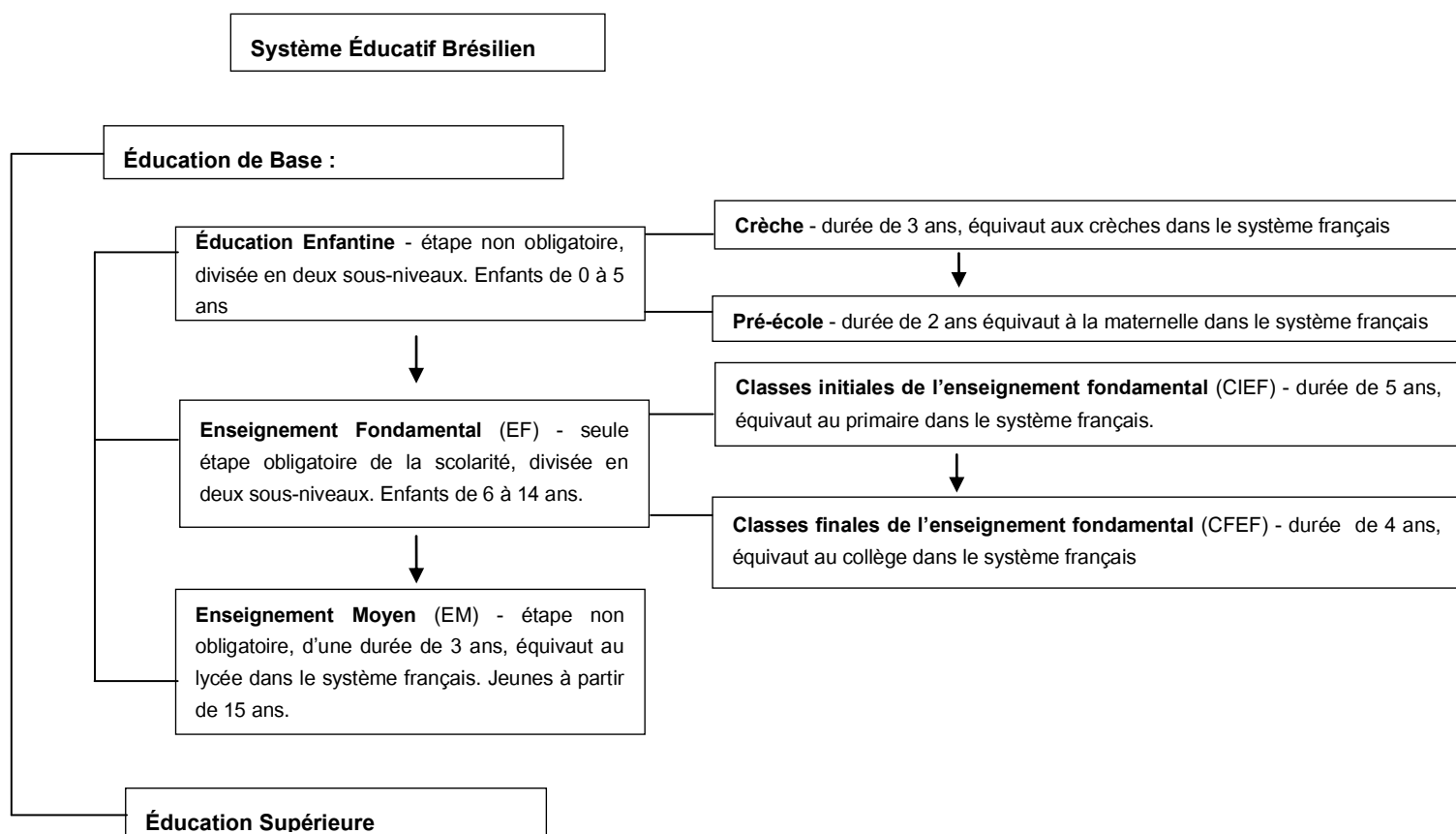
Pour chacun de ces différents acteurs, il s'agit de savoir quelle est leur part de responsabilité. Ce sont là des questions centrales, auxquelles nous ne pouvons répondre dans le cadre de ce travail. Ce n'est pas pour autant qu'il faut les perdre de vue. L'intérêt de la perspective dessinée par Olson se trouve dans le fait qu'elle permet d'établir des liens entre les différents acteurs du contexte éducatif et d'en expliciter les enjeux, tout en explicitant les différentes responsabilités. Dans cette recherche, nous nous proposons d'approfondir la réflexion à partir d'un des maillons de cette chaîne, les enseignants, tout en mettant notre analyse en lien à la fois à leurs pratiques et à leur formation. Il ne s'agit pas d'adopter un discours accusateur, qui ferait porter aux seuls enseignants l'entière responsabilité de l'état actuel de l'éducation publique brésilienne, mais au contraire d'essayer de comprendre de quelle manière ils se trouvent eux aussi pris dans un effet « *boule de neige* ».

Outre la question de l'accès à l'éducation, rendu possible par l'ouverture de l'école, il nous semble important d'interroger la production d'inégalités scolaires

⁷ Il en est ainsi par exemple de l'épreuve PISA au niveau international, mais également du SAEB (« Sistema de Avaliação da Educação Básica » – Système d'évaluation de l'Éducation de Base), au niveau brésilien et le SPAECE (« Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica » – Système permanent d'Évaluation de l'Éducation de Base) pour l'État du Ceará.

aussi, et surtout, en termes d'inégal accès aux apprentissages et aux savoirs, selon le milieu social d'appartenance. Autrement dit, la massification de l'éducation d'un point de vue quantitatif n'est peut-être pas suffisante pour assurer la démocratisation.

Avant de poursuivre la discussion, il nous paraît nécessaire de donner quelques précisions sur l'organisation du système éducatif au Brésil. La description de l'organisation de ce système n'est pas aisée car, outre les changements de nomenclatures, les nombreuses réformes mises en place empêchent toute caractérisation statique. Au moment où nous réalisons le travail empirique de cette recherche, cette organisation changeait, notamment avec l'inclusion d'une année supplémentaire aux classes initiales de l'enseignement fondamental, qui passait ainsi de quatre à cinq ans. A l'instant où nous écrivons ces lignes, se met en œuvre une deuxième réforme qui concerne le prolongement du caractère obligatoire en amont et en aval de l'enseignement fondamental, avec l'inclusion de l'éducation enfantine et de l'enseignement moyen.



À tous les niveaux, l'année scolaire s'étale sur 200 jours. La présence des élèves dans les établissements scolaires n'est pas d'une journée entière, mais d'une demi-journée, soit quatre heures pour l'enseignement fondamental et cinq heures

pour le lycée. Dans la pratique, ce nombre d'heures est réduit, une fois que de nombreux établissements comptent en « *heures de cours* » (de 45 et 50 minutes) et non en heures comme unité de temps (1/24 jour).

Les demi-journées sont appelées « *tour* ». Ainsi, il y a le tour du matin, le tour de l'après-midi et, comme à l'usine, il y a aussi le tour du soir. Le matin et l'après-midi sont réservés aux élèves en âge scolaire. Le soir, deux publics se mélangent, celui des adultes qui, ayant auparavant abandonné leurs études souhaitent les reprendre, et celui des élèves travailleurs de l'enseignement moyen, qui « *préfèrent* » fréquenter l'école le soir, même s'ils ne présentent pas de retard scolaire. Le premier public s'insère dans le cadre d'une modalité spécifique d'enseignement, l'EJA, ou Éducation de Jeunes et d'Adultes. La seule condition pour fréquenter le « *tour* » du soir étant d'avoir plus de 15 ans. De nombreuses écoles appliquent ces trois tours, matin, après-midi et soir (ce qui suppose des élèves, mais aussi des enseignants pour les trois tours) et restent ouvertes de 7h à 22h.

Après ces précisions sur l'organisation et le fonctionnement de l'éducation au Brésil, nous revenons à notre objectif initial, dans cette partie, qui est de contextualiser notre recherche à l'intérieur d'une société largement marquée par l'inégalité sociale et dont on suppose que l'école l'est tout autant.

1.1. Accès à l'éducation et inégalités scolaires : massification ou démocratisation ?

Pour notre propos, il est essentiel en effet de distinguer l'accès à l'éducation, rendu possible par la massification, de la démocratisation de l'éducation. Fréquenter l'école n'est pas condition suffisante pour réussir à l'école et surtout pour y apprendre. Loin s'en faut, car la scolarisation est productrice de la différenciation. Dans un premier temps, c'est l'école, en tant qu'elle transmet des savoirs objectivés, qui opère une division sociale entre « *ceux qui agissent par routine* » et « *ceux qui agissent selon des règles* » (Lahire, 1993 : p. 48) Autrement dit, l'existence même des savoirs objectivés divise la société entre profanes et experts, relation de pouvoir donc. Dans un deuxième temps, c'est lorsque l'école s'ouvre à des publics divers que « *l'échec scolaire* » apparaît. Comme on l'a indiqué, le contexte brésilien présente l'intérêt d'avoir un effet de loupe, justement parce que ce nouveau public se concentre dans le

réseau public d'enseignement. Nous sommes confrontée donc à une situation où la ségrégation sociale est institutionnalisée.

Dans l'histoire de l'éducation brésilienne, la massification de l'éducation ne s'est entièrement accomplie que récemment. Bien que les premiers efforts de scolarisation de la population datent de la première vague d'industrialisation et d'urbanisation, à partir des années 1930, à cette époque la fréquentation de l'école par les classes populaires se limitait à une période très courte, nécessaire à l'apprentissage du lire-écrire-compter. Même dans ces conditions l'accès était très restreint.

Indice	1900	1950	1970	1999
Population (en millions)	17,43	51,94	96	167,97
% de population urbaine	-	36,2	56	81
% d'analphabètes (parmi la population avec plus de 15 ans)	65,3	50	32	15

Tableau adapté à partir du rapport national sur les résultats PISA 2000 au Brésil. MEC/INEP 2001

Outre cet accès très limité du point de vue quantitatif, la fréquentation de l'école est limitée, nous l'avons évoqué, puisque dès la deuxième année du primaire le taux d'inscrits baisse. La croissance exponentielle de la population brésilienne au long du XXème siècle va de pair avec une forte urbanisation, cependant, comme l'indique Furtado (2003), il n'est pas possible de considérer cette urbanisation comme synonyme de développement. En effet, si au début cette urbanisation s'est accompagnée d'une augmentation de l'offre d'emploi dans le secteur industriel, cette offre tend à diminuer dans les 30 dernières années du XXème siècle, renforçant ainsi les inégalités sociales et caractérisant une situation de sous-développement social malgré le développement économique.

Or, c'est à cette même période que l'accès à l'enseignement fondamental commence à se généraliser au sein de la population en âge scolaire. En effet, entre 1933 et 1968, le nombre d'inscrits à l'enseignement primaire passe de 2 millions à près de 12 millions d'élèves (Hasenbalg, 2006) ; un chiffre encore très inférieur à la population en âge scolaire. Dans la période suivante, entre 1971 et 1998, les inscrits

passent de 18,4 millions à 35,8 millions (idem), un chiffre dépassant la population en âge scolaire⁸.

Aujourd'hui, après la massification de l'enseignement fondamental, le droit à l'éducation (obligatoire) semble être garanti à l'ensemble de la population en âge scolaire. Néanmoins, on insiste, l'accès seul ne semble pas suffisant pour faire face aux inégalités scolaires, dès lors qu'on considère que ces dernières peuvent être construites à l'école ou par l'école. Dans la perspective de cette recherche, les inégalités sociales ne sont pas appréhendées uniquement en termes d'accès à l'éducation, elles le sont à partir de ce qui se passe à l'intérieur même de l'école, dans les salles de classe.

À la différence du système d'enseignement français, où la diversité de filières et d'options, ainsi que la carte scolaire sont à la base de la ségrégation sociale à l'école (Van Zanten & Obin, 2008), le système d'enseignement au Brésil est *a priori* le même pour tous, jusqu'à la fin de l'éducation de base. En effet, dans ce contexte, outre « *l'école unique* » et le « *collège unique* », il y a le « *lycée unique* », étant donné que la filière professionnelle n'est que très peu développée. Quels y sont donc les mécanismes de la construction de l'inégalité scolaire ?

Selon Oliveira (2007), l'exclusion éducative peut prendre trois formes : l'absence d'offre scolaire, les barrières organisationnelles et la non conclusion d'un niveau déterminé. Nous ajouterons à cette typologie un quatrième type d'exclusion, auquel nous avons déjà fait référence indirectement, l'exclusion par le « *non apprentissage* » ou absence de confrontation des élèves à des savoirs littératiés. Cette dernière exclusion est plus insidieuse car elle s'opère à l'intérieur même du système, disparaissant dans les statistiques sur l'éducation de base, qui ne rendent que très peu compte des résultats des élèves en termes qualitatifs. C'est une exclusion de l'intérieur.

Le premier type d'exclusion, l'insuffisance de l'offre scolaire, ne paraît plus, dans le cadre actuel, être à l'œuvre : l'école s'est ouverte aux populations qui en étaient exclues. L'amélioration de cet indicateur social est visible par l'augmentation du taux d'accès brut qui va de pair avec l'augmentation du taux net d'accès à l'enseignement fondamental.

⁸ En 2000, la population entre 7 et 14 ans était de 26 millions. En 1980, elle était de 23 millions.

Année	Taux brut de scolarisation ⁹	Taux net de scolarisation ¹⁰
1980	98	80
1991	106	84
1996	116	91
2003	122	96

source : oliveira (2007)

Dans un premier temps, l'expansion de l'offre scolaire devait répondre non seulement à la demande en fonction de la population en âge scolaire mais aussi en fonction de la population qui n'avait pas fréquenté l'école à cet âge scolaire. Cela explique, par exemple, le fait que le nombre d'inscrits à l'enseignement fondamental soit plus important que la population entre 7 et 14 ans (autrement dit que le taux brut de scolarisation soit plus élevé que le taux liquide), *a priori* celle qui doit être inscrite à ce niveau de l'enseignement. Cela explique également la diminution du nombre d'élèves inscrits (de 36 millions en 1999 à 33,5 millions en 2005), avec la régularisation de l'offre. Dans le contexte actuel, on ne peut pas parler d'exclusion par absence de places, ou absence d'écoles, même si l'on peut imaginer que certaines régions en soient plus dépourvues que d'autres, les disparités régionales étant encore importantes (Oliveira, 2007).

Cette augmentation de l'offre scolaire dans l'enseignement fondamental s'accompagne en outre de l'augmentation de l'offre de l'enseignement en général, car si 83,8% des élèves et étudiants brésiliens étaient inscrits dans l'enseignement fondamental en 1978, ils ne représentaient que 69,4% du nombre de scolarisés total en 1997, malgré l'augmentation en termes absolus (Hasenbalg, 2006, p. 109). L'offre augmente, à tous les niveaux d'enseignement.

Le deuxième type d'exclusion, qui s'opère par les barrières organisationnelles telles que les examens d'admission aux différents niveaux d'enseignement, ne peut pas être analysé sans la prise en compte du troisième, à savoir, la non conclusion d'un niveau déterminé de la scolarité. Comme exemple de barrière organisationnelle, nous avons l'examen d'entrée en 6ème pratiqué jadis en France, et qui a également existé au Brésil jusqu'à 1971¹¹. Selon Castello Branco (sans

⁹ « Total des inscriptions dans un niveau spécifique d'éducation, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée » (Unesco, 2009 : p. 11).

¹⁰ « Effectif des inscrits du groupe ayant l'âge officiel de fréquenter un niveau d'éducation exprimé en pourcentage de la population correspondante » (idem : p. 13)

¹¹ LDB de 1971. Avec la constitution de 1969, l'enseignement devient obligatoire pour les 7-14 ans. Il y a ainsi incompatibilité entre la loi et une barrière organisationnelle qui pourrait entraver la poursuite des études.

date), la fin de l'examen d'admission serait le point de division entre une école publique de bonne qualité - destinée cependant à une partie réduite de la population - et l'école publique pour tous. Cependant, ce « tous » revient à exclure les classes favorisées, qui migrent vers le réseau privé. La ségrégation sociale, opérée auparavant entre ceux qui pouvaient fréquenter l'école et ceux qui ne le pouvaient pas (surtout au-delà de l'examen d'admission), se transforme en ségrégation par type d'établissement fréquenté.

Néanmoins, même à l'intérieur du système public d'enseignement, implicitement, des barrières organisationnelles perdurent car en 1975, 71,2% des élèves de l'enseignement fondamental étaient inscrits dans les quatre premières années (dont 29,3% inscrits en première année). Cette concentration est le résultat d'un taux de redoublement important, combiné à un taux d'abandon également expressif. Même si actuellement ce cadre a évolué et que le flux scolaire a été régularisé, l'abandon, à l'intérieur même de la scolarité obligatoire, reste un problème central de l'éducation brésilienne.

Abandons en 2004	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	7 ^{ème} année	8 ^{ème} année
Brésil	45.312	04.602	90.202	83.458	45.709	32.975	86.391	75.807
Nordeste	03.221	20.344	15.799	10.422	67.792	76.255	46.157	22.709
Ceará	3.650	.182	0.036	0.240	4.573	0.788	8.533	2.654

source MEC/INEP (2006a)

La forte concentration d'abandon lors de la première année de chaque sous-niveau (1^{ère} et 5^{ème} année) indique que s'il n'y a plus aucune barrière organisationnelle, demeurent toujours les barrières invisibles, implicites. En outre, si les chiffres vont en décroissant en fonction de l'année, il faut considérer que le nombre total d'élèves est aussi moins important d'année en année¹². Si en termes absolus le nombre d'élèves qui redoublent est moins important en 8^{ème} qu'en 1^{ère} année, cela ne signifie absolument pas que, proportionnellement, nous retrouvons

¹² Le taux de réussite est de 76,2% en 1^{ère} année, de 72,9% en 5^{ème} année et de 79% en 8^{ème} année

un taux de redoublement significativement moins important. Il en va de même pour l'abandon¹³.

Elèves en réussite en 2005	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	7 ^{ème} année	8 ^{ème} année
Brésil	624.289	488.077	480.820	477.328	244.392	962.114	706.038	520.553
Nordeste	204.914	063.528	063.285	.053.352	73.692	51.641	59.163	11.389
Ceará	74.933	65.416	68.723	67.927	64.120	50.760	37.246	35.979

source MEC/INEP (2006a)

La 1^{ère} année et plus particulièrement la 5^{ème} tendent à concentrer un taux d'abandon très élevé par rapport au nombre d'élèves en situation de réussite. L'examen d'entrée au collège existe toujours, mais de manière officieuse. Il n'intervient tout simplement plus avant l'entrée au collège, mais lors de la première année du collège (5^{ème} année de l'EF). Par ailleurs, il paraît important de prendre en compte des inégalités territoriales.

Taux de réussite, redoublement et abandon à l'enseignement fondamental en 2005	Brésil	Nordeste	Ceará
Réussite	79,5%	71,4%	79%
Redoublement	13%	16,3%	13%
Abandon	7,5%	12,3%	8%

Source MEC/INEP (2006a)

En effet, les indicateurs pour l'État du Ceará sont équivalents aux indicateurs nationaux, malgré une moins bonne performance régionale. Mais des disparités importantes apparaissent lorsque l'on prend en compte l'affiliation institutionnelle de l'établissement ; si l'on ne prend que les indicateurs du réseau privé pour la même période, le taux de réussite, redoublement et abandon étaient respectivement de 95,9 %, 3,4% et 0,7%. Un tel écart expliquerait pourquoi les explications individualisantes de l'échec scolaire, qu'elles renvoient à l'élève lui-même ou aux parents, sont largement adoptées par les enseignants dans le public.

¹³ Le taux d'abandon est de 7,7% en 1^{ère} année, de 10,6 % en 5^{ème} année et de 9,4% en 8^{ème} année

Toujours d'après Oliveira (2007), nous nous retrouvons dans une situation où virtuellement l'ensemble des enfants en âge scolaire débute la scolarité obligatoire, mais seul 84% conclut le primaire, 57% conclut le collège et 27% en sortent pourvu du diplôme du lycée. L'auteur utilise la métaphore de l'entonnoir pour caractériser l'éducation brésilienne et, de notre point de vue, cette similitude géométrique avec la pyramide sociale, dont il est en effet l'équivalent fonctionnel, n'est pas un hasard. Lorsqu'on prend en compte la fréquentation du lycée, seulement 30,5% des jeunes de 15 à 17 ans du 1/5 plus pauvre de la population fréquentent le lycée, contre 78,4% du 1/5 plus riche (IBGE, 2009¹⁴). La moyenne d'année d'études dans la population des plus de 25 ans varie de 4,3 à 10,3 ans pour les mêmes groupes sociaux (idem). Il est donc impossible de faire abstraction de la détermination économique sur la réussite scolaire. Comme dans un cercle vicieux, ceux qui ont plus d'argent fréquentent l'école plus longtemps et ceux qui fréquentent l'école plus longtemps auront plus d'argent.

Toujours est-il que, avec la massification, l'école publique brésilienne se trouve confrontée pour la première fois de son histoire à sa propre responsabilité en tant qu'institution d'enseignement (Oliveira, 2007). Face à ce panorama, il faudrait peut-être utiliser le terme « *échec scolaire* » non pour caractériser l'échec des élèves « *en difficulté* », mais pour caractériser l'échec de l'école. Même si nous considérons que l'école n'est pas un microcosme indépendant du reste de la société et qu'elle ne peut à elle seule résoudre l'ensemble des problèmes de fond, il n'en reste pas moins qu'elle ne parvient pas à résoudre le problème social qui relève de sa compétence, celui de l'instruction des jeunes générations.

L'inclusion *quantitative* rendue possible par l'ouverture de l'école à l'ensemble de la population, au moins en début de la scolarisation, ne peut faire l'économie d'une autre discussion, celle de l'inclusion *qualitative*. Nous arrivons maintenant au quatrième type d'exclusion auquel nous avons fait référence précédemment, celui du non apprentissage. A ce titre, il est intéressant d'observer le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur. Il n'y a plus de barrière organisationnelle à l'intérieur de la scolarisation obligatoire, mais il y en a une à la fin : le *vestibular*, examen organisé à la fin du lycée, et l'*ENEM*, examen organisé sur les

¹⁴ Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira 2009 - estudos e pesquisas, informação demográfica e econômica, n. 26. IBGE 2009) disponible sur http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_de_vida/indicadores_minimos/sintese_indic_sociais2009/indic_sociais2009.pdf

trois années de lycée. Ces deux examens conditionnent l'accès à l'université, dont les places sont très limitées, selon un critère méritocratique. Selon le recensement démographique de 2000¹⁵, moins de 6 millions de brésiliens avaient un diplôme universitaire (sur une population de 170 millions), soit 3,5%. Au Ceará, ce chiffre est seulement de 126 mille individus (sur une population de 7,4 millions), soit 1,7% du total. Nous insistons sur cette étape de la scolarisation car le fossé social y est particulièrement visible ; le nombre d'individus qui franchissent ce goulot d'étranglement est extrêmement réduit. Comme ce total se réfère à l'ensemble de la population et que l'accès à l'enseignement supérieur a aussi évolué depuis le dernier recensement démographique, il est plus intéressant pour nous de regarder le taux d'accès net, c'est-à-dire l'accès à l'éducation par tranche d'âge.

Taux d'accès selon les niveaux d'enseignement par tranche d'âge	Brésil	Ceará
Enseignement Fondamental (7 à 14 ans)	93,8 %	93,5%
Enseignement Moyen (15 à 17 ans)	44,4%	34%
Enseignement Supérieur (18 à 24 ans)	10,5%	6,4%

Source MEC/INEP (2006b)

Le taux d'accès à l'éducation au Ceará reste au dessous de la moyenne nationale. Toutefois si ce pourcentage paraît, et est en effet très faible, il faut prendre en compte qu'il est néanmoins le résultat d'une forte expansion de l'enseignement supérieur, avec notamment le concours des institutions privées. L'offre a augmenté de manière considérable au cours des années 1990 et 2000 passant de 38177 inscrits en 1991 (dont 27541 dans le système public, presque $\frac{3}{4}$ du total) à 94140 en 2004 (dont 49877 dans le public, un peu plus de la moitié) (INEP, 2006b).

Mais ce qui nous intéresse ici est le fait que la majorité des étudiants à l'université a poursuivi sa scolarité antérieure dans des établissements privés. Les institutions publiques d'enseignement supérieur comptent dans leur public 82,6% d'étudiants issus des classes A et B, tandis que dans les institutions privées, on trouve 90,1% d'étudiants parmi ces classes sociales (Neves et al, 2007). On voit ainsi que même si l'expansion de l'offre de l'enseignement supérieur il y a, elle profite majoritairement aux classes favorisées. L'éducation de base dans le système public d'enseignement ne semble pas donner accès à l'éducation supérieure. Cette

¹⁵ Données disponibles sur le site de l'Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Instituto Brésilien de Géographie et Statistique, équivalent à l'INSEE, en France. <http://www.ibge.gov.br/home/default.php>)

ségrégation sociale fortement marquée a amené le gouvernement à mettre en œuvre des politiques de quotas dans les universités publiques (basées tantôt sur des critères économiques, tantôt sur des critères ethniques), ainsi que des politiques de financement (pour les élèves issus du système public) pour les universités privées¹⁶.

Sans entrer, pour le moment, dans la discussion sur l'évaluation des résultats des élèves, ce recrutement inégalitaire en fonction du système public ou privé, dont les élèves sont issus, laisse voir un décalage important en termes qualitatifs qui intervient lorsque le critère méritocratique est mis en avant. Il devient essentiel alors de distinguer massification et démocratisation de l'enseignement et *a fortiori* de démocratisation via l'éducation. L'exemple de l'enseignement supérieur est en ce sens significatif. Cette étape de la scolarisation, par effet de cumul, permet de montrer ce qui était déjà caractéristique de la ségrégation scolaire bien en amont, dans un système éducatif impuissant face aux inégalités de naissance. L'éducation élitiste de l'université est bien l'éducation des élites.

Au vu de la ségrégation sociale à différents réseaux et à l'image même de la nomenclature utilisée pour le niveau d'enseignement obligatoire, la question qui se pose est celle de savoir ce qui est peut être considéré comme « *fondamental* » et ce que l'on comprend par « *fondamental* » (Forquin, 2008). Est « *fondamental* » ce dont on ne peut pas se passer, ou bien « *fondamental* » serait-il *fondement* pour quelque chose qui viendrait par la suite ? Selon la manière dont on répond à cette question, le rôle de l'école se trouve changé. L'éducation à ce niveau doit-elle servir de base à la scolarisation ultérieure, ou bien doit-elle être en mesure de préparer les élèves à entrer dans la vie active ? Doit-elle enseigner tout ce que les élèves sont supposés apprendre dans une institution formelle d'enseignement ? Si le passage à la vie active intervient un peu plus tard que dans la France du début du siècle, il demeure plutôt précoce, comparé aux sociétés occidentales industrialisées.

Que doit-on enseigner ? Que peut-on enseigner à une population qui quitte précocement l'école ? Outre la définition même des contenus à enseigner, il est nécessaire d'interroger les pratiques enseignantes et ce quelles véhiculent. Nous partons du présupposé selon lequel des différences dans les pratiques peuvent signifier des changements curriculaires. Où se trouve la frontière entre l'éducation des élites et l'éducation du peuple ? Comme nous l'avons vu, au Brésil, le XXème

¹⁶ PROUNI, programme Université pour Tous du gouvernement Fédéral, mis en place en 2005. Une partie importante des places dans les institutions privées sont maintenant destinées aux élèves issus du système public d'enseignement.

siècle a été marqué par l'expansion croissante du système éducatif, avec l'entrée notamment des classes populaires. L'augmentation du niveau de diplômation de la population en général entraîne la diminution de la valeur des diplômes sur le marché (Duru-Bellat, 2006). La distinction (Bourdieu, 1979) s'opère alors par l'obtention de diplômes auxquels la majorité de la population ne peut aspirer, un aspect insuffisant pourtant pour expliquer la construction des inégalités par l'école brésilienne. Pour des raisons historiques, la valeur des diplômes dépend de l'institution qui les délivre, notamment de son appartenance au système public ou privé. Distinction en termes de capital économique investi, mais distinction, surtout, en termes de type d'apprentissage que cette scolarisation rend possible ; ce qui n'est pas sans conséquence sur la poursuite des études.

L'image à retenir est celle d'un système, dans son ensemble, caractérisé par une forte exclusion scolaire, la massification de l'enseignement n'ayant pas encore été faite à tous les niveaux. En effet, au Brésil seul un élève sur deux de l'enseignement fondamental entrera dans l'enseignement moyen, et seul un sur trois en sortira avec un diplôme. Cela veut dire que la scolarisation se fait pour l'essentiel dans l'enseignement fondamental, qui était jusqu'en 2009 la seule étape obligatoire au Brésil¹⁷. Ce constat est mis en avant par le Conseil de Développement Économique et Social (Brasil/Presidência da República/Observatório da Equidade, 2009) qui indique, pour l'année 2007, une moyenne nationale de 7,3 ans de scolarisation chez les plus de 15 ans, et de seulement 6 ans pour le Nordeste¹⁸ (p. 25).

Autrement dit, en moyenne, les élèves brésiliens quittent l'école avant même la fin de la scolarisation obligatoire. Il s'agit là d'une situation comparable à celle de la France du début du XXème siècle (Prost, 1992/1997), même si le nombre d'années de scolarisation est plus grand. Il s'agit de donner aux élèves au niveau de l'enseignement fondamental tout ce dont ils auront besoin pour leur vie future, étant donné que la plupart d'entre eux n'auront pas la possibilité de poursuivre des études. Mais il faut considérer que cette moyenne est établie à partir de grands écarts selon la situation socioéconomique, comme on l'a vu, et donc du type d'établissement fréquenté.

¹⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.

¹⁸ Il est nécessaire de considérer que cette moyenne a crû rapidement dans les dernières années, puisqu'elle n'était que de 7 ans au niveau national et de 5,6 ans pour le Nordeste en 2005 ; ce qui témoigne de l'expansion de l'accès à la scolarisation

Cela à-t-il du sens de penser en termes de moyenne dans le cas brésilien ? Peut-on parler de système éducatif brésilien ou bien ne faudrait-il pas plutôt parler de système éducatif au pluriel ? Si cette question peut paraître simpliste, nous pensons qu'au Brésil cette séparation n'a pas uniquement pour base l'affiliation institutionnelle des écoles (public ou privé). Nous pensons qu'il s'agit de fait de deux systèmes complètement séparés, que l'on ne peut regrouper sous une même catégorie, alors même qu'en apparence, ils remplissent une même fonction sociale : éduquer les jeunes générations. La spécificité du cas brésilien tient au fait que la séparation entre l'éducation des élites et l'éducation du peuple s'effectue sur la base de critères économiques, par la division entre un système privé et un système public d'enseignement.

À la différence de l'école française, fondée sur la notion d'école républicaine, dont le rôle est d'assurer l'unité nationale et de promouvoir l'égalité des chances (même si les effets réels ne correspondent pas forcément aux idéaux de l'école républicaine), l'école brésilienne ne peut prétendre à un tel objectif, dès lors qu'aucune caractérisation globale n'est possible. On ne peut parler de l'école brésilienne, mais d'école publique et d'école privée au Brésil.

Ces deux modèles éducatifs sont foncièrement hétérogènes, même s'ils trouvent origine dans l'action d'une seule institution, la Compagnie de Jésus. L'influence des jésuites dans l'éducation brésilienne, due à leur hégémonie dans ce champ durant les deux premiers siècles de la colonisation, est incontestable et s'exercera aussi bien sur l'éducation du peuple que sur l'éducation des élites. Par là, l'influence de la religion, et en particulier de la religion catholique, dans l'ethos pédagogique brésilien est fondatrice et se fait sentir sur deux volets : d'une part, la création d'un système d'enseignement élitiste, constitué par les collèves jésuites ; de l'autre, l'enseignement du peuple comme action caritative dont l'objectif principal est de civiliser les indigènes, notamment les enfants des classes populaires, par le biais de la doctrine catholique et d'une formation morale selon le modèle européen (Zotti, 2006).

Au moment de la mise en place du système public, cette vocation civilisatrice de l'éducation du peuple perdure. Si l'on prend l'exemple du Minas Gerais, après l'indépendance du Brésil en 1822, dans les écoles des « *premières lettres* », la fonction d'éducation morale primait sur la fonction d'instruction, celle-ci se limitant à une alphabétisation élémentaire, ainsi qu'à des fondamentaux en

mathématiques (Gouvea et Jinzenji, 2006). Surtout lorsqu'elle se destinait aux couches populaires, d'origine indigène et africaine, l'instruction devait être comprise dans le sens d'« *établir des civilités* » (Veiga, 2002 : p. 101). Dans la continuité donc du paradigme de l'« *éducation civilisatrice* » déjà présent chez les jésuites. La dimension morale jugée insuffisante dans la sphère familiale, il s'agissait de sauver les enfants des mauvaises influences de l'environnement, et notamment de la famille. A ce niveau, la discussion sur le caractère laïque de l'éducation brésilienne est particulièrement significative : malgré d'intenses débats au moment des différentes réformes éducatives, l'enseignement religieux reste aujourd'hui la seule composante curriculaire définie par texte constitutionnel (Cunha, 2009). Et cela bien que l'État Republicain Brésilien s'autoproclame laïque.

Historiquement, la constitution de deux systèmes parallèles, le privé et le public, institutionnalise la ségrégation sociale et renforce les inégalités. Dans la mesure où ces deux systèmes ont des publics différents, on peut imaginer que leurs objectifs se trouvent façonnés par cette ségrégation sociale. Il devient nécessaire d'interroger dans quelle mesure on peut poser une relation de similitude entre eux. À partir de l'expression de Feyerabend (1979), on pourrait se demander si la différence entre les deux réseaux ne serait pas en fait de l'ordre de l'incommensurabilité.

Mais l'élément essentiel pour notre étude, à ce stade, est de savoir dans quelle mesure cette division sociale, et en particulier le faible taux d'accès à l'enseignement supérieur, peut intervenir sur le recrutement des enseignants. Un problème quantitatif se pose, dès lors que la Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale (LBDEN 9394/96), en 1996, établit que la formation des enseignants doit se faire au niveau universitaire. Suite à la massification, les efforts politiques se sont concentrés sur l'amélioration de l'offre éducative d'un point de vue qualitatif. L'augmentation des exigences en termes de niveau de formation des enseignants rentre dans cette logique, à partir de l'idée que des enseignants mieux formés pourraient contribuer à l'amélioration des indicateurs éducatifs. La dernière grande réforme législative, comme on le verra par la suite, a pris la forme, sur le plan pratique, d'une révolution copernicienne dans la formation d'enseignants. Une quinzaine d'années après la LDB, contrairement à ce qui se passait auparavant, la majorité des enseignants brésiliens a une formation universitaire.

Considérant la taille du pays, et ce que cela représente comme masse d'enseignants à former, il s'agit d'une entreprise de grande envergure. La

massification de l'enseignement s'est accompagnée de la massification de la formation des enseignants également. Là encore, il nous paraît nécessaire d'interroger cette massification de la formation d'enseignants, et l'augmentation du niveau de certification qu'elle a rendue possible, vis-à-vis des effets de démocratisation, c'est-à-dire d'un réel accès au savoir.

1.2. Le métier enseignant au Brésil : la massification de la formation d'enseignants.

Bien entendu, on trouve des cas paradoxaux de réussites chez certains élèves de milieu populaire, même s'ils restent marginaux au plan statistique. L'exceptionnalité de ces parcours de réussite corrobore l'idée d'une influence de l'origine sociale sur les trajectoires scolaires, sans pour autant adopter la perspective du déterminisme absolu. Le fait que certains élèves de milieu populaire puissent réussir à l'école ne veut pas dire que l'école soit une institution exempte de toute influence des relations entre différents groupes sociaux. Pour les élèves de milieu populaire, comme certaines recherches semblent l'avoir montré, la réussite dépend de configurations spécifiques, aussi bien individuelles que familiales, qui leur permettent de s'inscrire dans une logique d'apprentissage scolairement rentable. Ils réussissent donc malgré la non familiarité avec les modes de faire scolaires dûs à leur origine sociale. À l'autre extrême, pour les élèves issus de classes favorisées, la réussite semble être de l'ordre de l'évidence.

Dans le cas brésilien, pourrait-on s'attendre à une configuration spécifique qui rendrait possible la réussite scolaire massive de ces enseignants, anciens élèves d'origine populaire ? La scolarisation a-t-elle pu, dans ce cas précis et de manière statistiquement majoritaire, transformer le rapport au savoir¹⁹ de ces individus ? L'acculturation par l'école suffit-elle à faire entrer ces enseignants dans les formes sociales scripturales-scolaires (Lahire, 1993) ? À les faire entrer dans la littératie étendue au sens de Goody (1979, 1994, 2007), c'est-à-dire à mettre en œuvre

¹⁹ Le rapport au savoir est défini par Bautier et Rochex (1998) comme « *un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonctions du sens qu'il leur confère* » (p. 34). Nous reviendrons sur cette notion dans la deuxième partie de cette recherche.

les potentialités cognitives attribuées à l'entrée dans la culture écrite ? Cela nous paraît très peu probable, surtout si l'on considère que l'ascension sociale des enseignants par le biais de la scolarisation a lieu en même temps que la dévalorisation sociale du métier, qu'elle renforce par la même occasion. A partir du moment où la massification de l'éducation entraîne une demande croissante de personnel, avec un caractère d'urgence, il nous paraît important d'interroger les effets de l'ouverture du métier à des enseignants d'origine populaire.

Quels peuvent être les effets de cette ouverture à la fois sur les pratiques et sur la formation professionnelle ? En quoi peut-elle être liée, en amont, aux formes d'appropriation de la formation reçue et, en aval, aux pratiques professionnelles des enseignants ? Et en quoi la formation peut-elle contribuer à améliorer l'éducation offerte par l'État ?

Selon la Loi de Directives et Bases de l'Éducation National (LDBEN 9394/96),

La formation d'enseignants pour l'éducation de base se fera au niveau supérieur, dans des cours de Licence, de graduation pleine, dans des universités et instituts supérieurs d'éducation. Celle offerte en niveau moyen, dans la modalité normale²⁰ est admise comme formation minimale pour l'exercice du métier enseignant dans l'école maternelle et dans les quatre premières années de l'enseignement fondamental, (LDBEN, article 62²¹).

Ainsi, on constate tout d'abord l'existence de niveaux différents d'exigence, selon le niveau d'enseignement. Tandis que la formation secondaire était acceptée pour les enseignants de l'école maternelle et au primaire, pour les autres niveaux de l'éducation de base (collège et lycée), la formation universitaire est exigée. En maintenant la formation secondaire pour les premiers, la loi ne change pas complètement la formation des enseignants. Auparavant, d'après la loi, la formation des enseignants du primaire était accessible aussi bien au niveau secondaire qu'au niveau universitaire, et celle des enseignants du secondaire ne l'était qu'au niveau universitaire²². La loi n'aurait-elle donc rien changé ?

Ce qu'elle a rendu possible, c'est l'expansion de l'offre de cours de formation universitaire, de pair avec une volonté politique de former les enseignants

²⁰ La modalité normale est l'enseignement secondaire professionnel pour la formation enseignante

²¹ Traduction libre, ainsi que pour toutes les citations de documents et articles brésiliens.

²² La loi a récemment été changée. Depuis 2011, le niveau secondaire est suffisant uniquement pour la formation d'enseignants de l'école maternelle. Le niveau supérieur passe donc à être exigé pour les enseignants du primaire. <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/663503.pdf>

qui n'avaient qu'une formation secondaire. Mais surtout, rendu possible la formation des enseignants qui n'en avaient aucune et que l'on appelle au Brésil les enseignants « *laïques* ». Cet adjectif en portugais n'a pas le même sens qu'en français, en tout cas, pas uniquement. Outre le sens de « *non-religieux* », le terme sert à désigner les individus qui exerçaient le métier sans avoir pour autant avoir terminé la scolarité de base²³. Pour certains d'entre eux, leur scolarisation se limitait à une seule année, parfois ils avaient à peine dépassé le niveau de scolarisation où ils enseignaient. Pour ce groupe, la Loi de 96 représente, par le contexte politique qui la fait émerger, mais aussi par le contexte politique qu'elle fait émerger à son tour, une « *petite révolution* ».

Les effets de cette loi se retrouvent donc dans le mouvement de formation massive et sur une période de temps relativement courte. Formation massive d'autant plus impressionnante si l'on tient compte des dimensions du pays et de ce que cela implique en termes de nombre d'enseignants à former. Dans un contexte où le niveau de diplomation détermine des différences salariales importantes et où l'expansion de l'enseignement supérieur en rend plus facile l'accès, les enseignants se sont remis aux études pour obtenir un diplôme universitaire, signe de distinction sociale et donc de valorisation symbolique, sans compter les avantages financiers.

Un des éléments essentiels pour la compréhension de la manière dont l'expansion de l'offre de formation des enseignants a été mise en œuvre, après la loi de 96, réside dans le fait qu'elle peut avoir lieu dans les « *Instituts Supérieurs d'Éducation* », instance jusqu'alors absente dans la constellation de l'enseignement universitaire brésilien. Ces instituts, bien que s'inscrivant dans le niveau universitaire, ne doivent pas forcément être rattachés à des universités. Ainsi, la formation enseignante, bien qu'universitaire, n'est pas uniquement à la charge des universités. Ce qui diminue les exigences lors de création de nouvelles institutions et contribue notamment à l'expansion de l'éducation supérieure privée²⁴, non sans incidences sur la qualité de ce qui est offert en tant que formation.

En conséquence, la formation des enseignants se fait à différents niveaux, à partir de niveaux d'exigences également différents. Pour l'enseignement fondamental, niveau d'enseignement qui nous intéresse ici, jusqu'en 2010 la formation pouvait se faire au niveau secondaire professionnalisant, mais exclusivement pour enseigner au primaire (dans les écoles normales, qui étaient

²³ C'est surtout le cas en milieu rural, quelque fois en milieu urbain.

²⁴ 80,3% des cours de formation d'enseignants sont délivrés par le privé (Enade, 2006

traditionnellement la principale institution de formation d'enseignants pour ce niveau de la scolarisation). Hormis ce cas, la formation de l'ensemble des enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire peut s'effectuer dans deux types d'institutions, les Instituts Supérieurs d'Éducation et les Universités. À cela s'ajoute encore une division entre privé et public qui, dans le supérieur, intervertit la situation rencontrée dans l'éducation de base. En effet, les institutions d'enseignement supérieur publiques sont plus réputées que les institutions privées. À l'exception des institutions créées avant l'expansion du supérieur, souvent liées à des congrégations religieuses.

Un autre aspect, également central, qui permet la formation rapide et presque généralisée des enseignants en poste est la création de cours « *sur mesure* ». Parce que ces individus disposaient déjà d'une expérience dans le métier, il s'agissait de leur proposer des formations adaptées en termes de contenu (normalement axée sur le volet théorique), mais aussi en termes d'emploi du temps. En effet, ces formations « *sur mesure* » avaient lieu en fin de semaine et durant les vacances scolaires et l'ensemble de la formation se déployait sur une période de deux ans, la moitié des études universitaires classiques (d'une durée de quatre ans au Brésil).

L'augmentation de l'offre, la mise en place dispositifs adaptées à un public spécifique et la volonté politique de former rapidement les enseignants créent les conditions idéales pour des enseignants désireux d'obtenir un diplôme universitaire, pas seulement pour l'avantage financier qu'il représente, mais aussi pour sa valeur symbolique²⁵. Ainsi, l'offre de formation enseignante, au niveau universitaire, qui avait augmentée de moins de 10% entre 1991 et 1996 (passant de 166 mille inscrits à 180 mille), augmente de plus de 100% entre 1996 et 2002 (arrivant à 361 mille inscrits) (données issues des recensement de l'éducation supérieure au Brésil, source Mec) Dans le même temps, la formation au niveau secondaire connaît une forte réduction. Cette réduction est cependant moins prononcée dans le Nordeste (en effet, près de la moitié des cours de formation enseignante au niveau secondaire y sont délivrés, 44,5% du total national, et plus de la moitié des inscrits, 52,7%, le sont dans cette région (idem, p. 8-9). L'offre de formation augmente, mais pas de la même manière dans tout le pays ; les inégalités territoriales se font sentir là encore.

²⁵ Le diplôme, couronnement des études universitaires auxquelles seulement une infime partie de la population peut avoir accès, acquiert davantage de valeur pour des individus inscrits dans l'institution scolaire.

Mais la différence de formation s'opère encore par le contenu, tantôt pédagogique, tantôt disciplinaire (Mello, 2000). En effet, la formation pour l'école maternelle et le primaire est constituée principalement de disciplines pédagogiques : la formation étant essentiellement construite autour des Sciences de l'Éducation et des différentes didactiques (du portugais, des sciences, des mathématiques et des sciences sociales). À l'autre extrême, la formation des enseignants du collège et du lycée suit une orientation plus disciplinaire, à laquelle une formation pédagogique, normalement vers la fin du cursus, vient se rattacher. De ce fait, les enseignants du primaire, polyvalents, sont définis par le niveau d'enseignement où ils enseignent, tandis que leurs collègues des niveaux supérieurs seraient définis avant tout par leur appartenance disciplinaire. Pour Mello (2000), ces deux modèles de formation, malgré l'accent mis sur des facettes distinctes de la formation enseignante, peuvent, tous les deux, être caractérisés comme abstraits. Dans le cas des formations pédagogiques, il s'agit d'une « *connaissance pédagogique abstraite* » (p. 100) du fait de l'absence de contenu à enseigner, tandis que dans le cas des formations disciplinaires, le caractère abstrait tient de la non prise en compte du « *processus d'appropriation du contenu à enseigner* » (idem).

Malgré ces différentes modalités de formation, il reste que les enseignants sont aujourd'hui plus formés qu'il y a une dizaine d'années.

Niveau de Scolarité des enseignants			Jusqu'à l'enseignement fondamental (collège)	Moyen (Lycée)		Supérieur	
				Avec formation pédagogique	Sans formation pédagogique	Sans formation pédagogique	Avec formation pédagogique
Au primaire	Brésil	1991	17,4	57,7	5,7	0,9	18,3
		1996	15,3	61,1	3,3	1,8	18,5
		2002	2,8	64,0	2,9	3,9	26,4
		2007	0,8	32,3	5,6	6,3	54,9
	Nord-este	1991	31,8	57,8	4,3	0,1	5,9
		1996	27,7	61,5	3,0	1,0	6,8
		2002	5,1	77,1	2,8	2,6	12,3
		2007	1,5	51,5	5,5	6,0	35,5
Au collège	Brésil	1991	0,8	15,8	9,7	3,0	70,7
		1996	1,0	18,7	6,6	5,7	68,0
		2002	0,3	18,9	5,6	6,9	68,3
		2007	0,5	16,4	4,4	5,3	73,4
	Nord-este	1991	1,6	36,3	13,2	2,2	46,8
		1996	1,3	38,1	7,7	6,5	46,4
		2002	0,4	37,6	6,7	6,9	48,4
		2007	0,8	33,0	5,5	5,0	55,7

Source MEC/INEP (2004) et MEC/INEP (2009)

L'impact de la vague de formation se fait sentir notamment auprès des enseignants du primaire. En outre, en fonction de disparités territoriales, on observe que son impact est plus fort au Nordeste, où la carence d'enseignants certifiés était initialement plus forte. Mais cela suffit-il pour améliorer qualitativement l'éducation offerte ? De notre point de vue, la discussion sur la formation enseignante ne peut faire l'économie d'une perspective sociologique. Dès lors que l'origine populaire est un trait majeur des enseignants brésiliens, il devient nécessaire d'interroger, là aussi, les relations entre origine populaire et réussite scolaire. En ce qui concerne la scolarité de base, la massification de l'éducation et l'ouverture aux classes populaires ont mis l'institution scolaire face à ses propres mythes. L'école serait-elle vraiment une institution démocratique et démocratisante ? Est-ce seulement le mérite qui détermine les parcours scolaires des élèves ? Les recherches en sociologie de l'éducation contribuent à montrer que non. En France, particulièrement, les travaux de Bourdieu et Passeron (1985/1964 ; 1970) ouvrent ce débat, en mettant au jour les mécanismes de reproduction à l'œuvre à l'école.

Plus spécifiquement, les travaux sur le rapport au savoir des élèves de milieux populaires montrent qu'il s'agit pour la majorité d'entre eux, d'une inscription dans la logique scolaire suffisante pour accomplir le « *métier d'élève* », mais insuffisante pour s'inscrire dans un « *véritablement travail d'apprenant* » (Charlot, Bautier et Rochex, 1999). Les élèves qui arrivent à construire un rapport au savoir, aussi bien sur un plan épistémique qu'identitaire, capable d'étayer les apprentissages seraient statistiquement moins nombreux. Qu'en est-il alors pour les enseignants brésiliens ? Est-ce que la socialisation par l'école a pu transformer leur rapport au savoir ? Ou bien, au contraire, l'origine populaire a-t-elle façonné leurs trajectoires scolaires ? Que se passe-t-il lorsqu'ils deviennent les représentants de la culture scolaire qu'ils sont supposés relayer à leur tour aux élèves ? Pour nous, il s'agit de comprendre aussi dans quelle mesure la formation massive des enseignants, sur une si courte période, leur a permis d'accéder aux apprentissages spécifiques à ce niveau de scolarisation.

Pour donner une idée plus précise des relations entre origine populaire et culture scolaire, il est intéressant de regarder de plus près ce que veut dire « *origine populaire* » dans le cas des enseignants brésiliens. Une recherche réalisée par l'UNESCO (2004) sur le profil des enseignants brésiliens indique que 49,5% des enseignants sont issus de familles très peu scolarisées, aucun de leurs parents n'ayant atteint la fin de l'éducation fondamentale (p. 52). A ce groupe, s'ajoutent encore

15,2% des enseignants dont les parents n'ont aucune scolarisation (idem). Cela est indice d'une socialisation primaire dans des milieux populaires peu ou pas du tout familiarisés avec la culture scolaire et, donc, avec les « *implicites* » de l'école (Bourdieu, 1966), qui seraient fondés sur un arbitraire culturel (idem).

Mais peut-on vraiment soutenir que la culture scolaire serait uniquement constituée par l'imposition d'un « *arbitraire culturel* »? À partir d'une sélection de la culture humaine, le curriculum relève effectivement d'un choix. Toutefois cette sélection permet d'accéder non seulement à un ensemble de savoirs, mais également à des manières de penser par le biais desquelles ces savoirs ont pu être construits. Adoptant une perspective plus large, on peut dire que la forme scolaire se serait constituée à partir des formes sociales scripturales (Vincent, Lahire et Thin, 1994). Dans ce sens, les savoirs, ainsi que leur mise en scène à l'intérieur de l'institution scolaire, permettent d'accéder aux formes de penser, d'être et d'agir propres à ce que Goody (1994) appelle la littératie. Le curriculum porterait alors en son sein les transformations sociales et cognitives liées à l'usage de l'écrit. Certes, si les formes sociales scripturales sont aujourd'hui l'apanage de certains groupes sociaux, au détriment d'autres, cela ne veut point dire que cet « *arbitraire culturel* » que constitue le curriculum réponde uniquement aux relations de domination entre différents groupes sociaux.

Dans la recherche de l'Unesco, la scolarisation des parents n'est déclinée ni en fonction du niveau d'enseignement, ni en fonction de l'appartenance institutionnelle des écoles où les enseignants travaillent, il n'est pas possible d'obtenir cette information. Mais si l'on regarde les étudiants de cours de formation d'enseignants en niveau universitaire, on constate qu'il y a une différence d'origine sociale entre d'un côté les enseignants de primaire et de l'autre ceux de collège et de lycée, mais dans les deux cas, l'origine populaire des enseignants est une tendance qui se maintient.

Scolarisation des parents d'étudiants en cours de formation d'enseignants	Scolarisation de la mère en %			Scolarisation du père en %		
	Pour les futurs enseignants du primaire	Pour les futurs enseignants du secondaire	Total	Pour les futurs enseignants du primaire	Pour les futurs enseignants du secondaire	Total
Aucune scolarité	11	8,4	9,1	9,9	7,3	8,0
Primaire	46,5	39,5	41,5	43,3	35,3	37,6
Collège	15,8	17,8	17,2	17,1	18,6	18,2

Lycée	18,4	22,7	21,5	20,8	25,1	23,9
Supérieur	7,6	10,8	9,9	8,6	13,4	12,0
Pas de réponse	0,6	0,7	0,7	0,2	0,2	0,2
Réponses invalides	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1

(D'après Gatti & Barreto, 2009 : p. 166 et 167)

Dans la majorité des cas, aussi bien chez les enseignants actuels que chez les futurs enseignants, la scolarisation apparaît donc comme une stratégie d'ascension sociale, qui se traduit dans l'élévation du niveau social de la famille : 64,4% des enseignants considèrent que leur situation économique est meilleure que celle de leurs parents (Unesco, 2004, p 71). Toutefois, « meilleure » désigne l'appréciation d'une situation actuelle par rapport à une situation antérieure, il s'agit donc d'une appréciation relative. Pour avoir une idée plus précise de la situation économique des enseignants, observons les revenus familiaux des enseignants.

Revenus familiaux des enseignants en salaires minimums	Brésil	Nordeste
Jusqu'à 2	4,5%	12,7%
Entre 2 et 5	28,9%	49,0%
Entre 5 e 10	36,6%	26,0%
Entre 10 et 20	23,8%	10,3%
Plus de 20	6,1%	2,0%

Tableau adapté à partir de Unesco 2004 (p. 63)

Considérant la valeur du salaire minimum en 2003 (240 *reais*) et le taux de change de décembre de la même année, le salaire minimum équivalait à 63 euros. Mais la comparaison avec le contexte français ne permet pas de caractériser la situation socioéconomique des enseignants brésiliens, car le coût de vie n'est pas le même. Toutefois, si l'on compare avec les revenus familiaux de la totalité de la population, on voit que la situation économique des enseignants était meilleure que celle de l'ensemble de la population, pour la même période.

Revenu familiaux en salaires minimums	Brésil	Nordeste
Jusqu'à 2	32,14%	53,01%
Entre 2 et 5	36,02%	30,31%
Entre 5 e 10	16,94%	8,4%
Entre 10 et 20	7,70%	3,39%
Plus de 20	3,6%	1,84%

source IBGE (2004)

Il n'empêche que, au Brésil, 33,4 % des enseignants avaient des revenus familiaux au dessous de 315 euros. Au Nordeste, c'était le cas pour plus de la moitié d'entre eux (61,7%), dont 48,5% avec des revenus ne dépassent pas les deux salaires minimums (MEC/INEP, 2003). Mais le plus surprenant est le fait que les différences de revenu à l'intérieur même du groupe professionnel soient aussi importantes. Comme ces données concernent l'ensemble des revenus familiaux, il paraît plus pertinent de regarder les différences salariales.

Salaire mensuel moyen pour des enseignants par niveau d'enseignement	Brésil	Nordeste
Ecole maternelle	422,78	232,89
Primaire	461,67	293,18
Collège	588,85	372,81
Lycée	866,23	628,08
Supérieur	2565,47	2252,08

Source MEC/INEP (2004 : p. 33)

La différence ne se situe pas seulement dans les revenus familiaux, mais également dans les salaires. Tandis qu'entre le primaire et le lycée cette différence est peu importante, elle le devient entre ces deux premiers groupes et les enseignants du lycée et s'accroît davantage lorsqu'on compare l'ensemble des enseignants de l'éducation de base et ceux du supérieur, les salaires ne sont pas dans le même ordre de grandeur. Aujourd'hui, même si cet écart de salaire entre les enseignants de niveaux d'enseignement différents existe encore, il est moins important, du fait que le gouvernement a mis en place un seuil salarial de 1.187 *reais* (soit environ 510 euros) pour les enseignants de l'éducation de base²⁶.

Selon Bourdieu (1979), les enseignants feraient partie des fractions dominées des classes dominantes, du fait qu'ils disposent d'un fort capital culturel, mais d'un faible capital économique. Dans le cas brésilien, comme on peut le constater, l'équation entre capital culturel et capital économique, chez les enseignants, n'est pas si simple, car les différences de capital économique sont extrêmement élevées. Face à un tel écart, on peut supposer que des différences importantes de capital culturel sont aussi à l'œuvre, ne serait-ce que par les conditions financières d'accès à la culture. Des individus à capital culturel à peu près équivalent, dans un contexte comme le Brésil où la situation socioéconomique est fonction des diplômes

²⁶ A l'Université Fédérale du Ceará, le salaire pour un enseignant associé (avec un doctorat) en début de carrière est de R\$ 7.333,67, soit 3150,00€

obtenus, pourraient-ils se trouver aussi éloignés dans l'échelle sociale ? Face à cette déclinaison du capital culturel en termes économiques, on pourrait concevoir que certains enseignants se trouveraient effectivement dans des fractions dominées les classes dominantes, alors que d'autres, au contraire, seraient plutôt dans les fractions dominantes des classes dominées.

La situation économique des enseignants est à interpréter par rapport au fait que le métier enseignant reste majoritairement un métier féminin, surtout à l'enseignement fondamental et, à l'intérieur de celui-ci, au primaire. Sur les 2.803.761 enseignants au Brésil en 2006, 55% (1.551.160 individus) du niveau fondamental (primaire et collège) (Gatti & Barreto, 2009 : p. 24). 88,3% étaient des femmes et plus de deux tiers d'entre elles ne se considéraient pas comme référent du foyer ; leur salaire n'est pas la principale source de revenus familiaux.

La féminisation, en particulier au primaire, est une caractéristique du métier au-delà du contexte brésilien. Mais pourquoi le métier se féminise-t-il ? D'après Hypólito (1997), au Brésil ce phénomène doit être mis en rapport avec la diminution des salaires, qui a fait que les hommes « *désertent* » le métier (p. 63). Or, les métiers « *féminins* » sont justement les moins valorisés socialement. Comme dans un cercle vicieux, la dévalorisation du métier, notamment par la diminution des salaires, contribue à la féminisation du métier et, en retour, le fait que le métier soit éminemment féminin contribue à sa dévalorisation sociale et financière. Par ailleurs, un autre aspect qui a favorisé la féminisation serait l'idée selon laquelle des caractéristiques perçues comme féminines, telles que l'amabilité, la patience, le plaisir de s'occuper des enfants, seraient nécessaires à son exercice. Si l'on conçoit que l'existence de traits de caractère personnels (et plutôt féminins) seraient condition pour l'exercice du métier, le choix professionnel serait une question d'affinité ou de vocation et la nécessité d'une formation professionnelle serait moins prégnante. Cette perspective renforce en outre l'idée selon laquelle l'enseignement serait plutôt une mission qu'une fonction et, par conséquent, toute démarche de professionnalisation deviendrait impossible. Au vu des bas salaires, cette conception du métier comme mission peut être également source de la valorisation symbolique des enseignants. Le détachement par rapport à l'argent serait indice de la valeur intrinsèque d'individus altruistes.

Mais en dehors de l'appréciation sociale qui en découle, il est nécessaire d'interroger également la manière dont ces différents aspects (féminisation du métier,

origine populaire, enseignement comme mission, etc.), par effet de cumul, peuvent contribuer à façonner le métier, l'habitus professionnel et les pratiques effectives en salle de classe. Penna (2007), dans une étude sur des enseignantes (d'origine populaire) du primaire à Sao Paulo, montre que le métier, bien que socialement dévalorisé, reste un moyen d'ascension sociale pour ces dernières, fruit d'un fort investissement personnel. Ainsi, preuve elles-mêmes que l'école permet de s'élever socialement, comme c'était le cas pour les boursiers en France, leur foi dans le salut par l'éducation devient inébranlable. Cela expliquerait d'ailleurs pourquoi leurs représentations de l'échec scolaire se situent sur le plan de la culpabilisation des élèves et de leurs familles. Cette manière de considérer l'échec scolaire empêche toute responsabilisation aussi bien des enseignants que des écoles sur l'apprentissage des élèves.

La dévalorisation sociale contribue à distinguer les enseignantes des élèves, pas seulement sur le plan des savoirs, mais surtout sur le plan moral (Penna, idem). La moralisation est perçue comme le noyau dur du travail à réaliser auprès des élèves. Selon notre point de vue, cette approche n'est pas sans lien avec la mission civilisatrice de l'éducation du peuple, à laquelle nous avons auparavant fait référence. Ainsi, une place prépondérante est accordée aux dispositions morales nécessaires à l'exercice d'un métier, qui aurait pour objectif de moraliser les élèves ; le savoir n'apparaîtrait qu'au second plan, voire disparaîtrait complètement de l'horizon des objectifs.

Il y a un énorme fossé cependant entre considérer que l'éducation scolaire ne doit pas se limiter à l'instruction, et considérer que la transmission de connaissances ne fait pas partie de ses objectifs premiers. Envisager comme traditionnelles (et donc dépassées) les pratiques enseignantes axées sur la transmission de connaissances n'est peut-être pas uniquement une question de point de vue pédagogique, mais plutôt une question de rapport au savoir. Quel peut être le rapport au savoir sous-jacent, dès lors qu'on conçoit les études comme un ascenseur social ? Dans quelle mesure ce rapport au savoir pourrait-il intervenir dans le rapport au métier ? À l'image de ce qui se passe pour les élèves d'origine populaire, comme les travaux d'Escol ont contribué à le montrer, ces enseignants d'origine populaire s'engageraient-ils dans un « véritable travail d'enseignant », ou bien, au contraire, accompliraient-ils seulement leur « métier de prof » ?

Si de nombreuses études, comme celle de Penna (2007) sont consacrées à la caractérisation du capital culturel et de l'habitus, ainsi qu'à la formation des enseignants du primaire pour montrer un lien entre ces différents aspects et la faible performance des élèves, il n'y en a pas pour les enseignants du collège et encore moins pour ceux du lycée. C'est comme si ces derniers, plus valorisés socialement, n'étaient pas la cible d'une telle « *suspicion* ». Pour ces deux niveaux d'étude, les discussions s'orientent davantage vers l'absence d'une formation proprement pédagogique, ou bien vers la non intégration de la dimension pédagogique et disciplinaire de la formation. L'absence de recherches sur le capital culturel des enseignants de collège et lycée empêche ainsi d'établir des conclusions définitives (ou en tout cas, aussi définitives que les études scientifiques puissent l'être). D'un point de vue sociologique, comment déterminer la différence entre deux populations, si nous ne connaissons que l'une d'elles ? Il apparaît pour le moins hâtif de conclure que les différences entre les enseignants du primaire et ceux du collège sont importantes. Il est probable que les recherches, par l'effet de vérité qu'elles construisent, renforcent l'idée selon laquelle les enseignants du primaire seraient moins dotés de capital culturel et économique que les autres.

Trouve-t-on vraiment une forte différence ? L'âge moyen d'entrée dans la vie active pour les enseignants du fondamental se situe entre 14 et 17 ans (entre 15 et 17, si on enlève les enseignants « *laïques* » de ce groupe), tandis que pour ceux du lycée, il se situe entre 17 et 18 ans (Gatti et Barreto, 2009, p. 33). Si la moyenne est un peu plus élevée pour les enseignants de lycée, on ne doit pas oublier qu'ils ont dû travailler pendant leurs études universitaires ; un travail qui témoigne d'une situation de précarité et nous indique que la différence sociale peut ne pas être aussi importante qu'on cherche à le montrer. En même temps, la différence initiale du niveau de formation (avant même le changement de la loi sur la formation) peut être indice d'une plus forte insertion dans la culture scolaire, qui leur aurait permis d'aller plus loin dans leur scolarité, malgré la situation socio-économique.

Ainsi, en raison des différences salariales entre, d'une part, le primaire et le collège et, d'autre part, le collège et le lycée, on peut imaginer qu'un effet de sélection « *méritocratique* » soit à l'œuvre à l'intérieur d'une population plutôt homogène d'un point de vue sociologique. Ceux qui, de par leur rapport au savoir, de par un investissement familial plus important (en termes financiers, mais pas seulement), peuvent repousser l'âge d'entrée sur le marché de travail et faire des

études plus longues, seraient les mêmes que ceux qui enseignent dans les niveaux les plus élevés de l'enseignement. Ainsi, au primaire, les élèves auraient pour les enseignants les moins dotés de capital culturel et économique. La sélection scolaire serait à l'œuvre aussi bien du côté des élèves que des enseignants. Il s'en suit que les malentendus (Bautier et Rochex, 1997/2007 ; Bautier et Rayou, 2009) seraient renforcés en début de scolarité, de part et d'autre. Dans cette recherche, notre intérêt se centre davantage sur les enseignants. Qu'en est-il des formes sociales, en particulier, les formes langagières et formes de penser, propres à la forme scolaire ? Ces individus ont-ils été transformés par l'école et la culture scolaire ? Ou bien est-ce l'école qui se trouve transformée ?

Dans le contexte actuel, la majorité des enseignants est issue de milieux populaires dont on peut supposer que la socialisation primaire ne serait pas forcément consonante avec la culture scolaire et avec la culture écrite. Ce sont eux, pourtant, qui mettent en œuvre la massification de l'éducation. L'intérêt pour le contexte brésilien tient au fait que l'origine populaire des élèves, notamment dans les écoles publiques²⁷, fait écho à l'origine populaire des enseignants: nous pourrions ainsi considérer que les uns et les autres sont des nouveaux arrivants dans le monde scolaire, les premiers comme nouveau public, les deuxièmes comme nouveaux représentants.

La massification de l'éducation a entraîné la massification également de la formation des enseignants. Il semble donc nécessaire d'interroger les effets de ces deux massifications, intrinsèquement liées, si l'on veut comprendre ce qui se joue dans l'institution scolaire, en termes d'apprentissage ; surtout si l'on prend en compte que les exigences vis-à-vis des apprentissages que l'école doit rendre possible en sont transformées. L'augmentation du niveau de scolarité des enseignants reflète-elle vraiment une augmentation de leur niveau culturel, au sens large de culture, mais aussi au sens strict de culture scolaire ?

Cette configuration socio-historique spécifique nous permet d'interroger d'une part, la relation entre littératie et école, et d'autre part, les liens entre massification et démocratisation. La question que l'on se pose est donc celle de savoir dans quelle mesure ce corps enseignant a pu s'appropriier la culture scolaire par le biais de la scolarisation et la formation, pour en être les promoteurs et relais. Cette

²⁷ Au Brésil, la ségrégation sociale à l'école s'opère par la division entre le réseau public, destiné aux milieux défavorisés, et le réseau privé, destiné aux milieux favorisés.

question découle d'une autre, qui ne concerne pas uniquement le Brésil : à quelles conditions la massification quantitative peut s'avérer une démocratisation qualitative, en termes d'accès aux savoirs ? Autrement dit, à quelles conditions l'expérience scolaire peut-elle constituer effectivement une socialisation cognitivo-langagière ?

Comme les statistiques le montrent, l'échec scolaire ne touche pas de manière égale toutes les classes sociales ; elles rendent compte d'une influence de l'origine sociale. À partir de l'approche bourdieusienne, l'explication des inégalités scolaires est à chercher du côté des dispositions familiales, plus ou moins proches de la culture scolaire. Mais si l'origine sociale est liée au destin scolaire, elle n'est cependant pas un déterminant absolu. S'il existe une forte probabilité que les élèves issus des classes populaires aient une scolarisation courte, soient orientés vers des filières moins reconnues ou même soient en situation d'échec scolaire, il n'en reste pas moins que certains d'entre eux paradoxalement réussissent leurs études. Les travaux de l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier & Rochex, 1999 ; Bautier & Rochex, 1998) avancent des explications en termes de rapport au savoir et au langage qui, bien qu'en partie déterminés par l'origine sociale, sont construits par les individus, ce qui nous permet de nuancer le déterminisme social, tout en lui accordant une place centrale.

Peut-on soutenir l'idée que tous les enseignants brésiliens d'origine populaire sont des cas paradoxaux de réussite ? Cela nous paraît peu vraisemblable, compte tenu de la prolétarianisation du métier et de sa dévalorisation sociale. On peut supposer plutôt que la formation à l'enseignement est devenue une des filières les moins prestigieuses, et que les individus qui y sont orientés ne sont pas exactement des cas paradoxaux de réussite scolaire ; ce qui pourrait alors constituer un obstacle à la démocratisation qualitative de l'enseignement, en termes d'accès aux savoirs.

Chapitre 2 - Présentation du terrain

Le lecteur doit s'interroger, à juste titre d'ailleurs, sur l'intérêt de faire en France une recherche sur le Brésil. Le problème principal qui se pose est celui de l'importation de cadres théoriques construits pour rendre compte d'une réalité donnée et son « *application* » à une réalité autre. Le simple plaquage de ces cadres théoriques ne pourrait nous induire qu'à une lecture en creux. Ou, pire encore, il nous amènerait à l'impossibilité même de saisir la spécificité de la réalité en question, car le contexte brésilien n'est pas le contexte français.

Néanmoins, il nous semble que le propre de la recherche est de mettre à l'épreuve la portée des théories explicatives et que, dans ce sens, à partir de la mise en relief des spécificités du terrain d'enquête, il soit possible de proposer une lecture du contexte brésilien à partir des cadres théoriques construits en France sur la construction des inégalités scolaires. Comment déterminer la portée explicative des théories construites dans un contexte socio-historique spécifique et dans une autre langue, dans le contexte que nous nous proposons d'étudier ? Cela exige à la fois une attention particulière à la genèse des concepts issus des théories que nous convoquons ici ainsi qu'aux phénomènes que nous essayons d'appréhender, aux façons de les mettre en mots dans le contexte étudié. Une question qui nous a accompagnée tout au long de la réalisation de ce travail a été celle de la relation entre la spécificité de notre recherche et la généralité du savoir construit. Nous espérons pouvoir la rendre visible au lecteur tout au long de ce texte.

La mise au jour des deux horizons de référence est nécessaire, à la fois pour évaluer l'intérêt de se servir de ce cadre de lecture, et pour donner au lecteur des repères pour passer d'une réalité à l'autre, même si ce travail n'a pas une visée comparative. L'effet de loupe sur la construction des inégalités scolaires que nous offre le contexte brésilien permet de regarder autrement les processus à l'œuvre dans d'autres contextes, amplifiant la portée explicative des travaux en sociologie de l'éducation et permettant de cerner les processus transversaux. Par ailleurs, l'inscription dans le milieu universitaire français a fait émerger un sentiment d'étrangeté vis-à-vis du contexte étudié et, par conséquent, a contribué au déplacement subjectif, essentiel à la condition de chercheur.

Il s'est agi avant tout de dénaturiser la réalité pour saisir les éléments liés à la construction des inégalités scolaires. Cette sous-partie sera consacrée à la description de la première phase de notre enquête de terrain, qui s'est déroulée en deux phases²⁸. L'objectif est ici de donner à voir le chemin parcouru, tout en explicitant les choix qui ont été faits, en fonction des questions que nous nous posions.

2.1. Le contexte du recueil de données

Quel est l'intérêt de réaliser cette recherche précisément à Fortaleza ? Tout d'abord notre intérêt tient au fait que, à l'intérieur même du Brésil, les inégalités territoriales provoquent des effets de contraste plus importants. Nous l'avons vu, le changement de la politique sur la formation des enseignants a eu des effets particulièrement frappants au Nordeste, où le niveau de diplomation était plus bas que dans le reste du pays. Ensuite, Fortaleza²⁹ comme d'autres capitales brésiliennes, a connu une expansion démographique exponentielle. En effet, au début du XXème siècle, elle ne comptait que 50 mille habitants. Ce chiffre est passé à 270 mille en 1950 et aujourd'hui Fortazela compte plus de 2,5 millions d'habitants³⁰, selon l'Institut Brésilien de Géographie et Statistique (IBGE)³¹.

L'urbanisation, ainsi que la croissance démographique sont des traits saillants du Brésil tout au long du XX ème siècle, mais dans le cas de Fortaleza, ces phénomènes sont liés à l'exode rural intense, conséquence de sécheresses consécutives et de l'absence de politiques publiques pour la fixation de la population à la campagne. Cet exode rural s'accompagne donc d'une plus grande précarité, lorsqu'il est motivé par l'impossibilité de survie à la campagne, et pas seulement par la perspective d'emploi due à l'industrialisation. Dans le cadre d'une étude sur la littératie, ces transformations sont particulièrement intéressantes, si l'on considère les liens entre développement de la culture écrite et urbanisation.

Par ailleurs, Fortaleza, aujourd'hui deuxième capitale du Nordeste en termes de population, est fortement marquée par l'inégalité sociale. Derrière Brasília

²⁸ La deuxième phase sera traitée dans la 3 ème partie de la thèse.

²⁹ Fortazela, capitale de l'État du Ceará, région du Nordeste.

³⁰ La grande Fortaleza compte 3,5 millions d'habitants, pour un État dont la population totale compte 8,3 millions.

³¹ L'IBGE est l'équivalent de l'INSEE en France.

et Goiânia, Fortaleza occupe, avec Belo Horizonte et Sao Paulo, la troisième place dans le classement des villes qui concentrent le plus d'inégalités au Brésil (les indices GINI sont respectivement 0,65, 0,64 et 0,61) (state of world cities, United Nations Human Settlements Programme, 2008). Elle est donc la capitale la plus inégale du Nordeste.

Cette inégalité se fait sentir dans la sphère scolaire et particulièrement dans la division entre privé et public. L'hypothèse selon laquelle on doit prendre en compte la cohabitation de deux systèmes d'enseignement parallèles au Brésil est corroborée lorsqu'on regarde avec attention les effectifs de l'éducation de base (enseignement fondamental 7-14 ans et enseignement moyen 15-17 ans).

Nombre d'élèves	Brésil			Nordeste			Ceará		
	Total	Privé	Soit	Total	Privé	soit	Total	Privé	soit
Enseignement fondamental	33,5 millions	3,3 millions	9,8%	11 millions	1 million	9%	1,7 million	0,197 million	11,5%
1 ^{ère} à 4 ^{ème} année	18,5 millions	1,8 millions	9,7%	6,3 millions	0,56 million	8,8%	0,939 million	0,113 million	12%
5 ^{ème} à 8 ^{ème} année	15 millions	1,5 million	10%	4,8 millions	0,418 million	8,7%	0,786 million	0,082 million	10,4%
Enseignement moyen	9 millions	1 million	11%	2,6 millions	0,284 million	10,9%	0,422 million	0,050 million	11,8%

Tableau adapté à partir de MEC/INEP (2006a)

On identifie un taux plus important d'élèves dans le privé en fonction de l'augmentation des années de scolarisation, ce qui peut s'expliquer par une plus forte sélection sociale des élèves. On observe en outre que la proportion d'élèves dans le privé est plus faible au Nordeste qu'au niveau national, mais qu'elle augmente au Ceará. Deux explications sont alors possibles : une plus grande inégalité sociale exclut de l'enseignement les couches les plus défavorisées de la population, ce qui ferait augmenter le pourcentage d'élèves dans le privé; ou bien l'école publique, particulièrement au Ceará, étant de moins bonne qualité, certaines familles feraient davantage d'efforts financiers pour envoyer leurs enfants dans le privé. On peut donner comme indice de la qualité des deux systèmes le taux d'élèves par enseignant, il suffit pour cela de mettre en relation le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants pour chacun d'eux.

nombre d'enseignants	Brésil			Nordeste			Ceará		
	Total	Privé	soit	Total	Privé	soit	Total	Privé	soit
Enseignement fondamental	1600 mille	248 mille	15,5%	490 mille	67 mille	13,6%	68 mille	12 mille	17%
1 ^{ère} à 4 ^{ème} année	821 mille	114 mille	13,8%	265 mille	33,5 mille	12,6%	39 mille	6,5 mille	16%
5 ^{ème} à 8 ^{ème} année	849 mille	139,7 mille	16,4%	236,6 mille	35 mille	14,7%	34 mille	6 mille	17,6%
Enseignement moyen	508 mille	116 mille	22,8%	120 mille	26,6 mille	22,1%	17,3 mille	4,3 mille	24,8%

Tableau adapté à partir de MEC/INEP (2006a)

Notre hypothèse d'une plus faible qualité de l'éducation du public est corroborée : au niveau national, d'un taux de 22,33 élèves par enseignant au niveau de l'enseignement fondamental dans le système public, on passe à un taux de 13,3 élèves par enseignant dans le système privé. Au Ceará, le taux est de 26,7 élèves par enseignant dans le public, contre 16 élèves par enseignant dans le privé.

Le Système d'Évaluation de l'Éducation (Saeb) mis en place par le gouvernement fédéral montre d'ailleurs des différences considérables de résultats parmi les élèves issus des écoles urbaines³² (MEC/INEP 2007). Comme dans l'enquête PISA, cette évaluation a pour objectif d'évaluer les compétences en lecture³³ des élèves à différents moments de la scolarisation à partir des Paramètres Curriculaires Nationaux (PCN). L'échelle étant la même pour tous les élèves, les résultats obtenus à différents moments de la scolarisation peuvent donc être confrontés, même si le gouvernement n'indique pas le résultat attendu (les différents barèmes) pour chaque niveau de scolarisation.

Performance des élèves en lecture au Saeb	Brésil	Nordeste	Ceará
4 ^{ème} année EF	175,52	159,08	163,76
8 ^{ème} année EF	231,71	219,45	217,93
3 ^{ème} année EM	257,14	245,50	257,29

Tableau adapté de MEC/INEP (2007)

³² Nous réduisons ici notre échelle, étant donné que la prise en compte des écoles rurales demanderait une discussion approfondie. Il est important de retenir que la différence la plus grande en termes de résultats est entre les écoles privées urbaines d'un côté, et les écoles publiques rurales de l'autre.

³³ Le SAEB mesure en outre les compétences des élèves en mathématiques.

On observe que, au début de la scolarité, la moyenne pour l'État du Ceará se situe entre la moyenne nationale et la moyenne régionale, ce qui le placerait dans une position intermédiaire, mais qu'à la fin de l'enseignement moyen, la moyenne s'approche de la moyenne nationale, la dépassant même. Cependant, il est intéressant également d'observer les résultats au Ceará en fonction de l'appartenance institutionnelle des établissements.

Performance des élèves en lecture au Saeb, pour l'État du Ceará	Public Mairie	Public État	Privé
4^{ème} année EF	148,8	162,3	200,0
8^{ème} année EF	212	207,6	271,2
3^{ème} année EM	248,3		306,7

Tableau adapté à partir de MEC/INEP (2007)

À partir de la distinction en fonction de l'appartenance (Mairie, État et privé), il est intéressant de souligner deux aspects. Le premier est le fait que plus on avance dans la scolarité plus les résultats du Ceará se rapprochent davantage des résultats nationaux que des résultats régionaux. Ensuite, on constate également que l'écart est plus grand entre les résultats obtenus dans le privé et le public, qu'entre les résultats du public et ceux du privé du niveau d'enseignement précédent. Autrement dit un élève de 8^{ème} année dans le public a une performance plus proche de celle d'un élève de 4^{ème} année dans le privé. En 3^{ème} année de l'enseignement moyen, les résultats obtenus par les élèves du public se situent d'ailleurs en dessous des résultats des élèves de 8^{ème} année dans le privé. C'est-à-dire que les compétences en lecture des élèves du système public à la fin de l'éducation de base (lycée) sont moins bonnes que celle des élèves du privé à la fin de la scolarité obligatoire (collège). Cette relation se maintient au niveau national. L'influence des inégalités sociales sur la performance scolaire est donc plus importante que l'influence des inégalités territoriales, même si celles-ci existent.

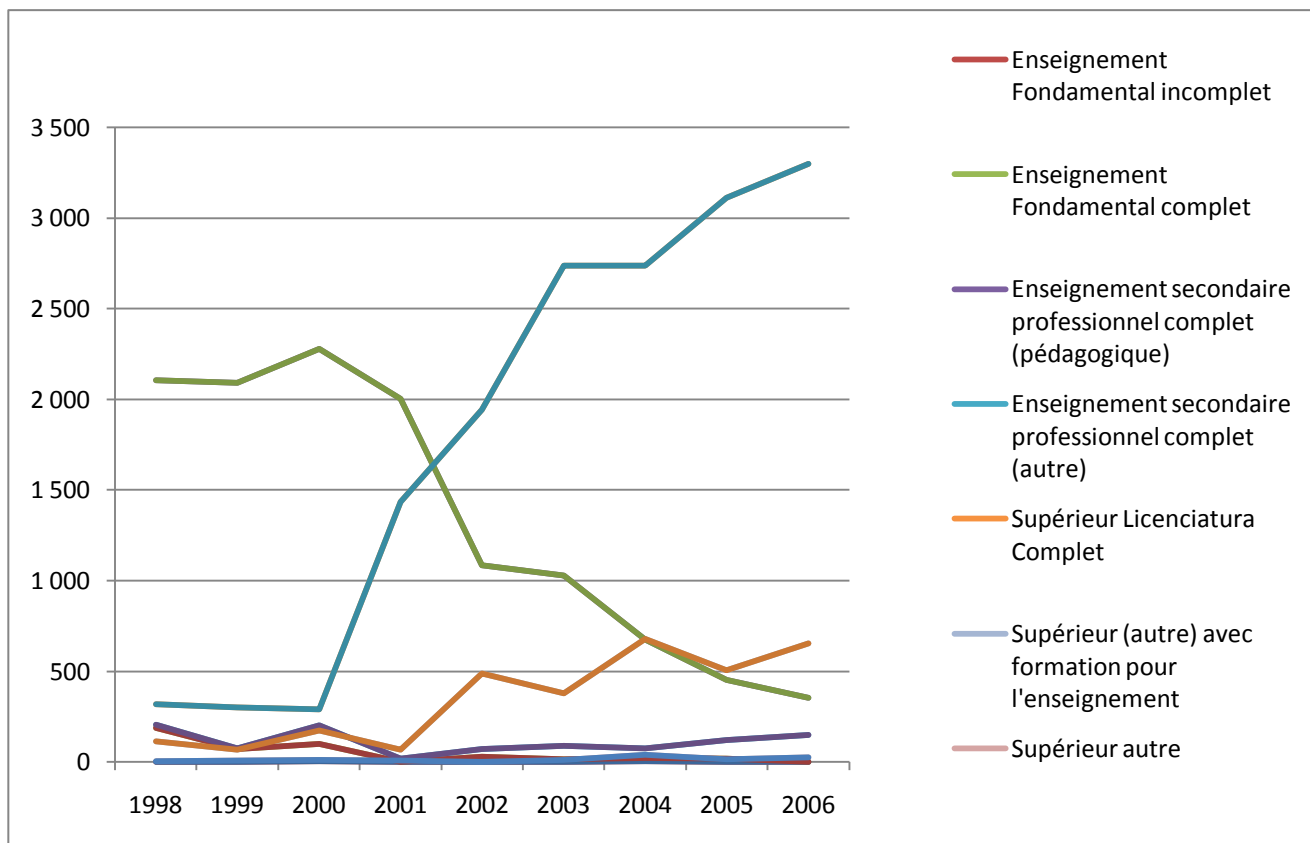
Mais il est intéressant d'observer également que les écarts entre les élèves à la fin du primaire et à la fin de l'enseignement moyen, à l'intérieur de chaque réseau d'enseignement, restent autour d'une centaine de points. Cela veut dire que les élèves apprennent à l'école, quelle qu'elle soit. Ce qui permet aux interprétations déterministes de renvoyer à des facteurs extérieurs à l'école la moins bonne performance des élèves du public. Mais une autre tentative d'explication pourrait aller

dans le sens d'interroger le type d'apprentissage, différenciable selon le réseau d'enseignement, l'école ne parvenant pas à renverser les inégalités qui lui sont extérieures.

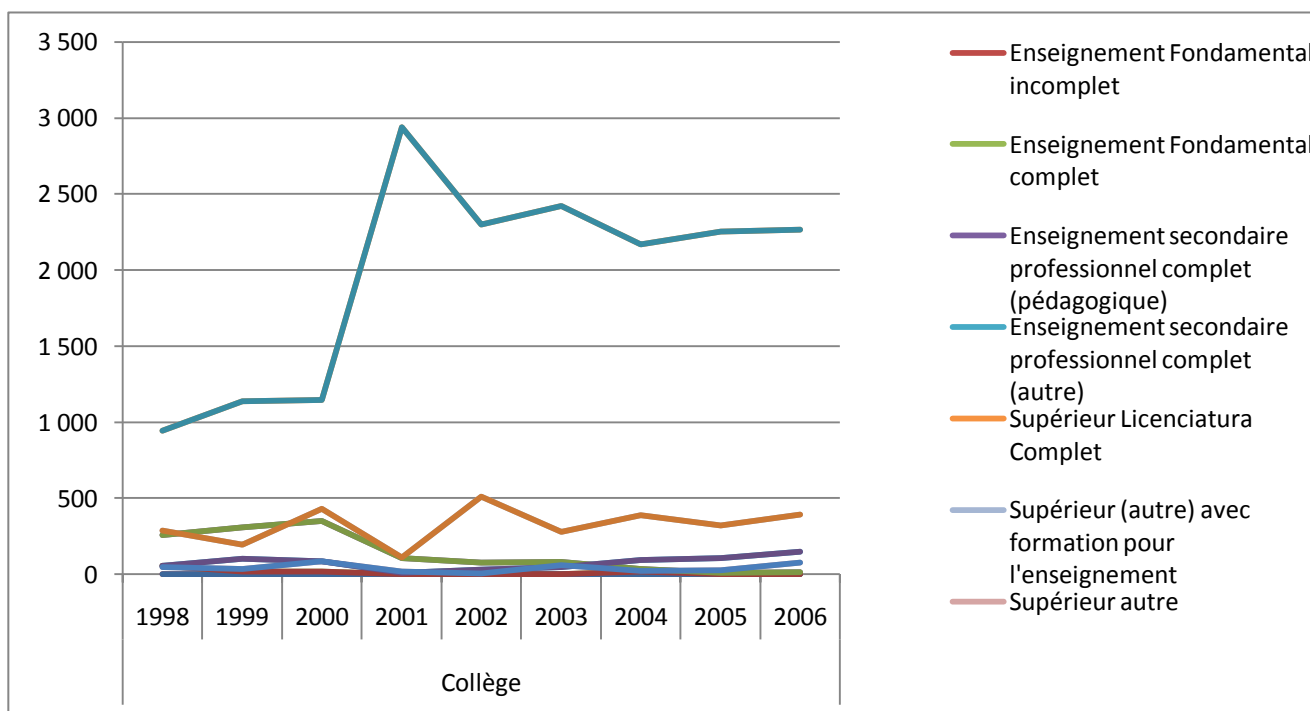
Si l'on n'observe que les performances des élèves, l'éducation au Ceará semble un peu moins inégalitaire que dans le reste du pays, surtout si l'on prend en compte que les résultats au primaire sont inférieurs à la fois à la moyenne nationale et à la moyenne régionale, mais qu'ils dépassent la moyenne régionale à la fin de la scolarité, tous réseaux d'enseignement confondus. Des élèves plus faibles au début de la scolarité semblent ainsi s'en sortir mieux que leurs pairs dans d'autres régions du pays. Mais cela ne veut pas dire que l'éducation ne reste pas très inégalitaire, si l'on compare privé et public.

Même si nous regrettons le manque d'études portant sur le système privé, et en particulier d'études qui ouvriraient la boîte noire des salles de classe des écoles privées, notre recherche ne porte que sur le réseau public d'enseignement. Bien que la différence entre les deux systèmes soit de l'ordre de l'évidence, il nous semble nécessaire d'essayer de comprendre comment, au fur et à mesure de la scolarisation, dans le public, se construit une telle inégalité, au-delà des explications relatives à l'origine sociale des élèves.

Pour donner une idée plus précise du contexte, nous voudrions présenter quelques données concernant le niveau de formation des enseignants appartenant au réseau de l'État de Fortaleza :



Niveau de formation des enseignants du primaire de Fortaleza, Source Seduc (Secrétariat d'éducation du Ceará).



Niveau de formation des enseignants du collège de Fortaleza, Seduc (Secrétariat d'éducation du Ceará).

De l'analyse de ces données, trois aspects ressortent. Premièrement, on observe que le nombre total d'enseignants a augmenté pendant la période étudiée. En effet, nous passons d'un peu plus de 3000 enseignants au primaire et d'un peu moins de 1500 enseignants au collège à presque 4500 et 3000, respectivement, totalisant environ 4500 enseignants en 1998 et 7500 en 2006. Cela confirme l'expansion de l'offre éducative, avec pour conséquence l'augmentation de la demande d'enseignants. Deuxièmement, on constate que le nombre d'enseignants ayant un diplôme de niveau supérieur augmente sensiblement, et en particulier chez les enseignants du primaire, reflet direct de l'expansion de l'offre de formation au niveau universitaire et du changement de la loi. Le troisième aspect à retenir est celui d'une légère baisse du nombre d'enseignants de collège ayant une formation universitaire entre 2002 et 2006. Cela s'expliquerait, et cette hypothèse est corroborée par les données issues du recueil de données, par le fait que les enseignants en fin de carrière profiteraient de l'offre de formation pour augmenter leur niveau de diplomation, ce qui a une incidence directe sur leur salaire, avant de partir à la retraite. L'augmentation de salaire entre les enseignants ayant un diplôme secondaire et ceux ayant un diplôme universitaire est de l'ordre de 24% et entre les premiers et ceux ayant un diplôme de Master Professionnel est de 55 %. La formation est ainsi largement rentable. Même si nous n'avons pu obtenir les mêmes données pour le réseau de la Mairie, il n'y a pas de raison que la transformation du niveau de diplomation des enseignants ne soit pas à l'œuvre.

En résumé, la ville de Fortaleza nous a semblé être un terrain idéal pour réaliser notre recherche, car on y observe une grande inégalité sociale, qui n'est pas sans lien avec une grande inégalité scolaire. Par ailleurs, nous y observons également la transformation du paysage éducatif en ce qui concerne le niveau de diplomation des enseignants. Les enseignants du système public de Fortaleza sont plus formés qu'auparavant. L'hypothèse sous-jacente aux politiques de formation étant que la réduction des inégalités scolaires passe par l'amélioration de l'offre scolaire en termes qualitatifs, qui passe à son tour par l'augmentation du niveau de formation des enseignants, on devrait donc s'attendre à une nette réduction des inégalités scolaires au cours de la même période, ou au moins à un renversement de la tendance. Ce n'est pas ce qu'on observe, en tout cas pas ce qui était espéré. Comment expliquer que l'augmentation du niveau de diplomation des enseignants n'a pas eu un impact plus positif sur les indicateurs éducatifs ?

2.2. Première phase de travail empirique

Tout au long de notre parcours de recherche, nous avons été amenée à reformuler nos objectifs, reformulation qui n'est pas sans conséquence sur le travail empirique. En effet, suite à une première phase de recueil de données et aux analyses préliminaires de ce matériau, nous avons opté pour un complément de données ; ce qui a été fait par le biais d'une deuxième phase de travail empirique. Ici, notre regard est centré sur la première phase de travail empirique. La deuxième phase sera abordée lors de la 3ème partie de la thèse, de manière à rendre plus facilement saisissable pour le lecteur les déplacements successifs que nous avons été amenée à faire.

La première phase de travail empirique s'est déroulée sur quatre mois, de mars à juin 2007 dans des écoles appartenant au système d'enseignement de la Mairie de Fortaleza et au système d'enseignement appartenant au Gouvernement de l'État du Ceará, faisant un total de onze écoles. L'année scolaire au Brésil se compose de deux semestres, le premier de février à fin juin et le deuxième d'août à fin novembre. Nous avons préféré réaliser l'enquête au premier semestre afin d'éviter la fin de l'année scolaire, période plus chargée pour les enseignants, qui doivent préparer des évaluations et entrer les notes des élèves. Cependant, comme il y avait eu une grève en 2006, le calendrier scolaire a été retardé³⁴, raison pour laquelle notre enquête a débuté en mars 2007. À la fin de cette phase de l'enquête de terrain, un autre mouvement de grève a éclaté, ce qui a rendu plus difficile la réalisation de l'enquête dans certains établissements.

Dans cette première phase, menée auprès de 47 enseignants de primaire et collègue, l'objectif était de caractériser la réflexivité professionnelle enseignante à l'œuvre dans leur discours sur le métier, en envisageant un possible croisement avec les modes de faire discursifs des enseignants en situation de cours. Le recueil de données a été réalisé au moyen d'observations de cours et des entretiens, complétés par un questionnaire centré sur le profil socioculturel des enseignants, ainsi que par des écrits professionnels, lorsque c'était possible. Comme pour trois enseignants, il

³⁴ A la différence de la France, où les jours de grève ne sont pas rattrapés, au Brésil, les enseignants sont supposés le faire, même si cela les oblige à décaler l'année scolaire. Pour cette raison, l'année scolaire 2006 n'a fini qu'en février 2007, alors que normalement elle aurait dû se terminer au début du mois de décembre.

n'a pas été possible de recueillir l'ensemble de ces données, nous avons préféré les exclure de l'analyse. Le nombre total d'enseignants est donc de 44, dont 18 au primaire et 26 au collège, comme nous le voyons dans le tableau ci-dessous :

Écoles	Système d'appartenance	Niveau d'enseignement	Nombre d'enseignants
PF	Mairie	Primaire et Collège	10 (5 pour chaque niveau)
MT	Mairie	Primaire	5
FM	Mairie	Primaire	5
SV	Mairie	Primaire	2
MP	Mairie	Primaire	1
FS	Mairie	Collège	1
SM	Mairie	Collège	5
IU	État	Collège	6
RB	État	Collège	2
PV	État	Collège	5
JA	État	Collège	2
total			44

Les politiques éducatives prévoient une répartition de la responsabilité des différentes instances fédératives, selon le niveau d'enseignement. Initialement, le primaire était sous la responsabilité de la Mairie, tandis que le collège et le lycée restaient sous la responsabilité de l'État. Récemment, cette division a été revue et la Mairie a pris la responsabilité du collège également. On rencontre des difficultés dans la mise en œuvre de cette réorganisation car la Mairie ne dispose actuellement ni de personnel ni d'établissements suffisants pour assurer cette prise en charge. Ce changement étant récent, l'enquête a été réalisée au sein des deux réseaux qui ont des modes de fonctionnement différents en termes d'emploi du temps et de gestion scolaire. Ainsi, dans notre recherche tous les enseignants du primaire sont fonctionnaires de la Mairie de Fortaleza. Parmi les enseignants du collège, certains sont fonctionnaires de la Mairie, d'autres sont fonctionnaires de l'État du Ceará. Tandis que les enseignants des écoles de la Mairie peuvent avoir des contrats de travail de 120 ou 240 heures (selon le nombre de « *tours* ») par mois, soit 30 ou 60 heures par semaine, ceux de l'État ont des contrats de 100 ou 200 heures par mois (également selon le nombre de « *tours* »), soit 25 ou 50 heures par semaine.

La différence repose sur le fait que les premiers sont supposés faire cours pendant l'intégralité du (des) « *tour(s)* » prévus dans leur contrat de travail, tandis que les deuxièmes, soumis à un contrat de travail horaire ont quelques créneaux au long de la semaine pour le travail hors-classe. Un enseignant de la Mairie avec un contrat

de 240 heures fait cours du lundi au vendredi de 7h15 à 11h15 et de 13h15 à 17h15. Ce qui fait huit heures de cours par jour auxquels s'ajoute deux samedis par mois pour participation à des réunions pédagogiques et administratives. Un enseignant de l'État avec un contrat de 200 heures, a une charge de travail équivalente, sauf qu'il dispose normalement d'une demi-journée par semaine pour préparer ses cours. Dans le réseau de l'État, les réunions pédagogiques ont lieu également le samedi. Dans les deux cas, l'emploi du temps très chargé remet en cause, d'emblée, la possibilité même d'une réflexivité professionnelle et nous interroge sur le caractère intellectuel du métier enseignant au Brésil.

2.2.1. L'entrée sur le terrain et la constitution du terrain de recherche

Compte tenu des rapports de pouvoir entre les différents acteurs du champ éducatif, et en particulier entre les établissements et l'administration centrale (Secrétariats d'Éducation de la Mairie et de l'État), nous avons préféré ne pas entrer sur le terrain par le biais des instances administratives centrales. En effet, ces rapports de pouvoir entraînent souvent une certaine méfiance, voire une certaine résistance de la part des acteurs présents dans les établissements vis-à-vis de la sphère politique. Pour que notre présence soit acceptée par les enseignants, il paraissait essentiel qu'elle ne soit pas perçue comme imposée.

Nous avons donc préféré entrer par le biais de connaissances, tout en nous gardant d'enquêter auprès des personnes que nous connaissions déjà. Une directrice d'école publique, avec qui nous avons fait nos études universitaires, a pu favoriser la rencontre avec d'autres directeurs, qui à leur tour ont pu autoriser notre présence dans les établissements. Cela semblait être un bon moyen pour créer une relation de confiance avec eux. La constitution d'un réseau s'est faite donc principalement par ce biais. Mais, dans certains cas, lorsque les directeurs contactés par nous ne connaissaient aucun collègue dans les six régions de la ville de Fortazela, nous avons dû contacter les directeurs directement. Dans ces cas, même s'ils ne se sont pas opposés à la réalisation de notre enquête, ils se sont montrés moins ouverts à une collaboration. Notre présence était simplement tolérée et nous étions moins libre de nous déplacer dans les différents espaces des établissements.

Nous ne pouvons pas ignorer cependant que la relation entre les directeurs et les enseignants relève, elle aussi, d'un rapport de pouvoir et peut être traversée par des conflits, ouverts ou cachés. Ainsi, avoir le consentement des directeurs pour réaliser la recherche ne signifiait nullement avoir le consentement des enseignants eux-mêmes. Pour réduire la résistance que pouvait engendrer chez les enseignants une présence imposée par les directeurs, nous avons demandé, systématiquement, à être seule avec les premiers pour leur présenter la raison de notre présence et leur demander de « *participer* » à la recherche. Nous avons également essayé de réduire les échanges avec les directeurs et passé la plupart de notre temps avec les enseignants en salle de classe ou dans la salle des enseignants lors de pause.

Un point particulièrement crucial pour l'entrée sur le terrain a été la manière d'expliquer les objectifs de la recherche. Le chercheur est souvent pris entre la nécessité d'expliquer ce qu'il fait aux individus qui composent la population étudiée et le risque de ne pas accéder aux données s'il dévoile complètement son objet de recherche. Dans le cas de cette recherche, le risque était de donner aux enseignants l'impression d'être évalués, ce qui n'était nullement l'objectif de notre étude. Bien au contraire, il s'agit de comprendre comment ces individus s'inscrivent dans un contexte socio-historique spécifique, dont la compréhension est essentielle pour sortir justement des explications individualisantes, souvent de l'ordre de la culpabilisation des enseignants. Nous avons donc présenté comme objectif central de la recherche : comprendre comment la formation des enseignants au Brésil les prépare à la réalité des salles de classe, avec un public spécifique, celui des élèves issus de milieux défavorisés. Cette formulation semblait un compromis viable entre les deux contraintes.

L'autre équilibre à trouver était celui entre le nombre d'enseignants et la profondeur des analyses. Autrement dit, il s'agissait de trouver un compromis entre la compréhension des phénomènes à l'œuvre et la portée de nos résultats. Il nous semblait important en effet de disposer d'un nombre suffisant d'individus, pour gagner en portée explicative. Mais un nombre important signifiait par ailleurs des analyses moins approfondies sur chacun d'eux. Nous avons opté pour une diversification des instruments de recueil de données, dont la triangulation pouvait nous offrir davantage de profondeur, tout en gardant l'idée d'enquêter auprès d'enseignants de différents établissements et régions de Fortazela.

2.2.2. Le choix de la population

Cinq éléments principaux ont déterminé le choix des enseignants : le niveau d'enseignement, les classes sous leur responsabilité, la discipline enseignée, la localisation de l'établissement et le temps de leur expérience professionnelle. Le premier, comme nous l'avons déjà souligné, relève du choix d'enquêter auprès d'enseignants du primaire et du collège, en raison d'une possible différence d'appartenance sociale, ainsi que d'une différence de rapport au savoir.

Le deuxième concerne notre choix d'enquêter exclusivement dans les deux dernières années de chaque niveau d'enseignement. Nous pensions par là éviter, dans le primaire, la période d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui exige une approche didactique spécifique. Comme on le verra par la suite, cela n'a pas été le cas, car d'un côté, tous les élèves en fin de primaire n'étaient pas alphabétisés, et de l'autre, la centration sur les techniques du lire-écrire étaient une caractéristique de la pratique de certains enseignants. Ce dernier élément ressort de nos analyses et sera développé dans la 4^{ème} partie de la thèse (sur les pratiques enseignantes). Comme nous avons choisi de centrer nos observations sur les deux dernières années du primaire, nous avons préféré également enquêter sur les deux dernières années du collège, afin d'avoir le plus d'écart possible entre les classes et, donc, *a priori* plus de contraste. Il nous intéressait par ailleurs d'observer les pratiques enseignantes dans la perspective de ce qui est attendu des élèves en termes d'insertion dans la culture écrite à la fin de chaque niveau.

Le troisième critère, quant à lui, a été la discipline enseignée. De manière à ne pas minimiser le possible impact des sous-cultures professionnelles ainsi que les rapports au savoir liées au rattachement disciplinaire, on a choisi d'enquêter auprès d'enseignants de disciplines différentes, notamment le portugais (langue maternelle) et les sciences. Selon l'organisation du système éducatif et de la formation enseignante au Brésil, les classes du primaire sont généralement prises en charge par un seul enseignant, dit *polyvalent*. Cependant, la répartition des deux dernières classes du primaire entre deux enseignants est une pratique répandue. Ils organisent alors leur travail à partir d'une distribution des disciplines. En règle générale, un enseignant prend en charge l'enseignement des sciences et des mathématiques et l'autre, le portugais et les études sociales (histoire-géographie) ; en fonction de leur « *goût personnel* », « *formation* », ou « *aptitude* » tantôt orienté vers les « *humanités* », tantôt

orienté vers les « sciences ». Pour les disciplines telles que les arts et la religion, le partage n'obéit pas à une distinction aussi marquée, on y trouve aussi bien des enseignants au profil, « scientifique » qu'« humaniste ».

Il faut noter cependant qu'une caractéristique spécifique de l'organisation du système public de la Mairie de Fortaleza donne aux enseignants en fin de carrière, plus exactement ceux qui sont à cinq ans de prendre leur retraite³⁵, la possibilité de choisir entre une réduction de moitié de leur emploi du temps, avec pour conséquence un prolongement du temps de travail (dix ans à la place des cinq ans initialement prévus), ou un maintien de l'emploi du temps, sans changement du nombre d'années de travail. La majorité d'entre eux choisit la première option et les établissements préfèrent alors les affecter dans les deux dernières classes du primaire. Le fait d'avoir deux enseignants à la fin du primaire permettrait aux élèves un passage plus en douceur au collège, où chaque discipline est prise en charge par un enseignant différent. À cause de cette pratique, dans l'échantillon d'enseignants du primaire, il y a une surreprésentation d'enseignants en fin de carrière (10 sur 18), qui ont opté pour la réduction des heures, avec le prolongement des années de travail. Toutefois cette concentration reflète quand même la réalité du système public de Fortaleza, en ce qui concerne les deux dernières années du primaire.

Au collège, l'enquête s'est centrée sur les enseignants en sciences et en portugais, auxquels nous avons décidé d'ajouter les enseignants d'histoire. Ce choix est dû au fait que dans la majorité des collèges, il y avait un seul enseignant en sciences pour toutes les classes. Parce que l'emploi du temps n'est pas très important, les enseignants en sciences sont souvent affectés dans deux ou trois établissements. Pour le portugais, en revanche, deux ou trois enseignants par établissement sont nécessaires, et l'affectation dans plusieurs établissements est plus rare, du moins en ce qui concerne un même « tour »³⁶. L'inclusion des enseignants d'histoire dans notre population a été pour nous le moyen de réduire le nombre d'établissements, et d'y rester le plus longtemps possible, tout en augmentant le nombre d'individus enquêtés.

³⁵ La durée de cotisation à la Sécurité Sociale pour les enseignants est de 25 ans pour les femmes et 30 ans pour les hommes. Étant donné que les enseignantes du primaire commencent à travailler assez tôt, au début de la vingtaine, et que la formation exigée n'est que le secondaire professionnel, elles partent à la retraite environ à 55 ans.

³⁶ Matin, après-midi ou soir.

Niveau d'enseignement	Portugais	Sciences	Histoire	Total
Primaire	10	8	0	8
Collège	11	6	9	6
Total	21	14	9	4

Enseignants par niveau d'enseignement et discipline enseignée

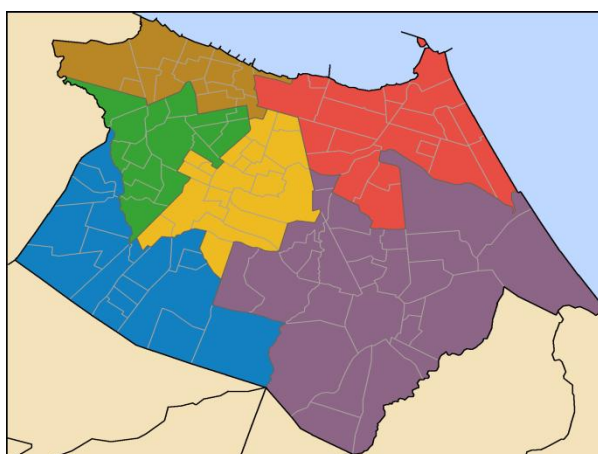
Les enseignants du primaire, nous l'avons vu, sont polyvalents. Ceux qui travaillent deux « *tours* », c'est-à-dire, matin et après-midi, passent 8h par jour en salle de classe du lundi au vendredi, auxquels s'ajoutent deux matinées de samedi par mois pour les réunions pédagogiques et administratives. S'ils travaillent dans deux établissements différents, tous les samedis matins sont donc destinés, en principe, à ces réunions. Pendant la semaine, l'emploi du temps ne prévoit aucun créneau pour le travail hors-classe que l'enseignant est supposé fournir (préparation, étude, correction de copies). L'absentéisme lors des réunions pédagogiques étant très important, plusieurs établissements annulent des journées scolaires entières, à raison d'une par mois, pour remplacer ces réunions des enseignants. Ces jours sont comptés comme des jours ordinaires, même si les élèves ne vont pas à l'école et si les cours ne sont pas rattrapés.

Pour les enseignants de collège, ayant une filiation disciplinaire, le nombre d'heures de travail diffère, selon qu'ils dépendent du système éducatif de la Mairie ou de celui de l'État. Ceux qui travaillent pour la Mairie ont des contrats de 120 ou 240 heures, ils sont dans la même situation que les enseignants polyvalents du primaire en termes de présence en salle de classe et d'heures de préparation. Les enseignants fonctionnaires de l'État, eux, ont des contrats de 100 ou de 200 heures, et des heures de préparation réparties au long de la semaine, en fonction de l'emploi du temps. Mais il n'est pas rare que des enseignants, principalement ceux du collège, cumulent plusieurs contrats, un contrat à temps plein dans un des réseau (Mairie ou État), et un contrat à temps partiel dans l'autre réseau, voire dans le privé. Ceux-là travaillent donc ce que l'on appelle les trois « *tours* ». Leur journée de travail commence à 7h et ne termine pas avant 22h, cinq jours sur cinq, soit 70 heures hebdomadaires. Un tel marathon est justifié par les bas salaires, et les enseignants sont obligés, selon la devise actuellement à la mode en France, de « *travailler plus pour gagner plus* » afin de maintenir un niveau de vie de classe moyenne.

Le quatrième élément pris en compte dans le choix des sujets a été la localisation de l'établissement. La Mairie de Fortaleza divise la ville en six régions, qui

ont des profils socio-économiques et culturels différents, et il y a une instance exécutive intermédiaire pour chacune d'entre elles. Même si, dans le système éducatif public, on a affaire, dans toutes les régions, à des enfants issus des classes défavorisées car, nous l'avons vu, l'enseignement public est un choix par défaut lié directement au niveau socioéconomique des parents, dans certaines de ses régions la pauvreté se montre plus exacerbée ; et ce notamment en raison de leur éloignement par rapport à la 2^{ème} région, la plus riche de la ville. On a voulu par là prendre en compte une possible variation des pratiques enseignantes en fonction de l'appartenance sociale des élèves (pauvreté ou grande pauvreté).

L'autre aspect qui a sous-tendu ce choix est le fait que les enseignants choisissent leur affectation en fonction de leur domicile et que cette division géographique permettrait de ne pas avoir une concentration d'enseignants habitant une même région de Fortaleza. La logique est ici la même que pour les élèves, certaines zones étant plus « riches » que d'autres. Les six régions ont été ainsi prises en compte dans le recueil de données, mais il n'a pas été possible d'enquêter auprès d'enseignants du collège dans la 6^{ème} région, ni auprès d'enseignants du primaire dans la 1^{ère} et dans la 3^{ème} région. Le mouvement de grève déclenché à la fin de la première phase a rendu impossible la réalisation de la recherche dans certains établissements contactés, les cours ayant été suspendus. Il y a une plus forte concentration d'enseignants dans la 5^{ème} région, la plus éloignée géographiquement de la 2^{ème} région (voir carte ci-dessous), donc la plus touchée par la pauvreté mais aussi l'une des plus dense d'un point de vue démographique.



Région 1, région 2, région 3, région 4, région 5, région 6

Enfin, le cinquième élément pris en compte dans le choix de sujets a été le temps de l'expérience professionnelle ; tous les individus enquêtés avaient au moins cinq ans d'expérience dans le métier. Il paraissait important de ne prendre que des individus qui, ayant dépassé le « *choc initial* » (Huberman, 1989), sont moins à même de changer de métier. Ce temps paraît également nécessaire à la stabilisation des pratiques.

2.2.3. Modes de recueil des données

À la première phase de travail empirique, nous avons recueilli des données, dans l'ordre, au moyen d'observations de cours, d'entretiens, de questionnaires, et d'écrits professionnels, pour ces derniers lorsque c'était possible. Cet ordre est dû au fait qu'il nous paraissait important de commencer par l'observation des cours pour avoir une idée du genre de pratique professionnelle mise en œuvre par l'enseignant, ce qui pourrait donner de la matière aux entretiens. Le choix de faire passer le questionnaire après les entretiens était motivé par le souci de ne pas influencer leur déroulement.

a) Observations

Avant de passer à la description de la manière dont les observations ont été réalisées, il est important de souligner que les enseignants, en règle générale, ne sont pas habitués à une présence extérieure dans leurs salles de classe. Aucun des enseignants de notre population n'a rapporté avoir été observé par un chercheur auparavant. Seule une enseignante, parmi les 44 qui composent la population enquêtée, a rapporté avoir reçu un chercheur, mais celui-ci était venu pour réaliser une recherche auprès des élèves. La fonction d'inspecteur n'existant pas dans le système éducatif brésilien, les seules personnes à entrer dans les salles de classe sont les stagiaires. Les stages font partie de la formation et constituent le principal lien entre les universités et les établissements d'enseignement, même s'ils ne sont pas présents dans toutes les écoles (il n'y en avait aucun dans les établissements où nous avons enquêté).

C'est ce statut de stagiaire qui nous a été souvent attribué, en particulier par les enseignantes du primaire. Étant plus jeune que la majorité d'entre elles, l'attribution de ce statut doit être interprétée comme une façon de se démarquer, tout en nous imposant un rapport de force à l'intérieur duquel notre place de débutante les mettait en position de pouvoir. Pour elles, c'était probablement une manière de justifier notre présence auprès des élèves, mais cela est aussi révélateur de la manière dont elles pouvaient concevoir la recherche (dans ce cas précis, de ne pas la concevoir en tant que telle, puisqu'elle devenait un stage).

Aussi bien au collège qu'en primaire, chaque observation s'est déroulée pendant 90 minutes. 66 heures d'observations au total, notées et enregistrées, avec l'accord des enseignants, à l'exception d'un seul, qui s'est opposé à l'enregistrement audio. L'intérêt pour les observations se situe sur deux plans : l'acculturation langagière qui est proposée aux élèves à l'école et la relation entre les pratiques langagières et la mise en scène des savoirs. Il nous intéressait de caractériser les pratiques langagières de enseignants en situation de cours, pour les mettre en relation avec les pratiques langagières à l'œuvre dans d'autres situations énonciatives. Autrement dit, il s'agissait d'interroger la variabilité des pratiques langagières en fonction des situations, surtout lorsqu'il nous a été possible d'identifier chez les individus des pratiques langagières plus proches de la culture orale, aussi bien lors des observations qu'au moment des entretiens. L'analyse consistait à caractériser les modes discursifs des enseignants pendant les cours, pour ensuite les croiser avec les données issues des entretiens. Elle est donc intra-individuelle et triangulaire.

À l'école, les pratiques langagières des enseignants sont un vecteur important d'insertion des élèves dans la littératie, surtout pour les élèves de milieu populaire, du fait d'une socialisation primaire en principe éloignée de la culture écrite. Comme on le verra par la suite, lors des observations, des pratiques langagières plus proches de l'oralité ont été identifiées, et pour nos objectifs, il était nécessaire de déterminer si cette caractéristique était due à une adaptation au public. L'invariabilité des modes de faire discursifs entre les entretiens et les observations nous permettrait de ratifier l'hypothèse d'une faible acculturation à l'écrit dans le cas des enseignants issus de classes populaires. Au contraire, pour les enseignants qui mettent en œuvre des pratiques langagières orales pendant les cours et des pratiques langagières scripturales lors des entretiens, la variabilité ratifierait l'hypothèse d'une adaptation au public.

L'analyse des données issues des observations ne portait pas initialement sur les pratiques professionnelles, mais sur les pratiques langagières à l'intérieur de celles-ci, que l'on peut imaginer moins contrôlables. Même si l'enseignant essaye de changer le genre d'activité réalisée avec les élèves, en fonction de la présence du chercheur, la modification des pratiques langagières ne s'opère pas si aisément, car elles sont plus enracinées. D'après Labov (1977), dans les situations d'entretien face à des chercheurs, les individus issus de milieu populaire tendent à s'enfermer dans le silence. Dans le même sens, Bourdieu (1982/2001) indique que souvent les tentatives de s'adapter à la norme, lorsqu'on ne la maîtrise pas, sont perceptibles car l'individu, peu à l'aise, recourt à l'hypercorrection. Ainsi, une seule observation par individu nous paraissait suffisante pour répondre à cet objectif initial, car nous n'avions par pour objectif de caractériser les pratiques enseignantes de chacun d'entre eux ; il n'était donc pas nécessaire d'inscrire la séance observée dans un temps pédagogique plus long.

Mais la régularité des modes de faire pédagogiques, sur un plan interindividuel, nous a amené à nous interroger également sur la possibilité de caractériser un(des) genre(s) professionnel(s) enseignant(s) au sein de l'école publique brésilienne. Bien évidemment, cette caractérisation ne nous permet pas de rendre compte des pratiques professionnelles des enseignants observés, pris individuellement. Notre objectif est au contraire de dessiner certains modes de faire cours récurrents dans contexte observé, dont la régularité nous permet de caractériser des genres professionnels circonscrits au contexte spécifique des écoles publiques, destinées à un public d'origine populaire. L'analyse, en ce qui concerne ce deuxième aspect, est orientée selon une approche interindividuelle. Si d'un point de vue individuel, on n'a pas assez d'indices sur cette récurrence des modes de faire professionnels, on peut les identifier cependant dans l'ensemble observé.

Comme nous le verrons dans la quatrième partie de la thèse, sur les pratiques enseignantes, les transformations actuelles de la forme scolaire vont dans le sens d'une plus grande contextualisation du discours enseignant, par l'ancrage dans la matérialité des activités. Si les élèves des classes favorisées réussissent à transformer cette classification et ce cadrage faibles (Bernstein, 2007) en classification et cadrage forts, leurs pairs d'origine populaire sont plus souvent leurrés par ce genre de mise en scène pédagogique et restent dans l'ici-et-maintenant du faire, ce qui n'est pas sans conséquence sur le type d'apprentissage à l'œuvre. Par ailleurs, le recrutement des

élèves en fonction de l'origine sociale peut contribuer à transformer le métier et les pratiques enseignantes, dans un souci d'adaptation pédagogique. Ainsi, au vu des effets des transformations de la forme scolaire sur les élèves de milieu populaire, majorés par une possible adaptation du métier du fait du recrutement homogène du public, il nous paraissait essentiel d'interroger la manière dont les pratiques langagières des enseignants socialisent les élèves aux formes sociales scripturales.

Au-delà de l'intérêt pour les pratiques langagières en soi, notre intérêt porte sur la relation entre les pratiques langagières et les pratiques enseignantes en ce qu'elles sont supposées mettre en scène didactiquement un contenu de savoir. Pendant les observations, notre attention s'est concentrée sur les échanges langagiers entre l'enseignant et les élèves, ainsi que sur les contenus de savoir véhiculés. Pour l'analyse nous avons fait appel aux catégories de Classification et Cadrage de Bernstein (2007), ainsi qu'à celles de Discours Instructeur et Discours Régulateur (idem).

b) Entretiens

Aucun des enseignants enquêtés n'avait été interviewé auparavant dans le cadre d'une recherche. Il s'agissait pour eux donc d'une situation inédite. Chacun d'eux a été interviewé une fois dans la première phase empirique, et chaque entretien a duré entre 45 et 90 minutes. Les entretiens, longs et semi-dirigés, se sont tous déroulés dans les établissements scolaires, soit dans les salles de classes en dehors des moments de cours, soit dans la salle des enseignants.

Dans la réalisation de ces entretiens, nous avons été confrontée à une difficulté majeure : l'indisponibilité des enseignants en termes de temps. Comme la plupart du temps qu'ils passent à l'école, ils sont en salle de classe, il a été nécessaire de négocier des moments pour l'entretien. Pour certains enseignants, les entretiens ont pu être réalisés en dehors des heures de cours. D'autres, qui ne pouvaient ou ne voulaient pas rester à l'école plus de temps qu'à l'ordinaire, ont négocié avec la direction la libération de leurs élèves avant la fin des cours afin de disposer d'un temps libre. Pour un seul établissement, il a été fait appel à un remplaçant. Dans certains cas, minoritaires, les entretiens ont été réalisés pendant la récréation, mais cette solution comportait l'inconvénient de réduire le temps, ce qui nous obligeait à

découper les entretiens. Plusieurs enseignants ont insisté pour qu'ils se déroulent au moment des cours, insistant sur le fait qu'ils pourraient donner une activité aux élèves et ainsi nous consacrer du temps. Cette solution a été la seule possible pour deux d'entre eux.

L'indisponibilité en termes de temps peut être en fait une manière « polie » de s'opposer à la réalisation des entretiens. En effet, chez enseignants du primaire, qui disposent cependant de plus de temps car ils ne cumulent jamais deux contrats et ne travaillent parfois qu'à temps partiel (demi-journées ou certains jours de la semaine), nous avons été confrontés à une plus grande résistance. Il ne s'agissait donc pas d'une indisponibilité, mais d'un refus de consacrer davantage de temps au travail, ou à la recherche. L'interprétation de cette indisponibilité est à faire en fonction de la manière dont l'entretien s'est déroulé. Pour certains, il a été possible en effet d'identifier un certain malaise dû au rapport de pouvoir que peut signifier la confrontation avec un chercheur, membre de l'université. Pour d'autres, où le désinvestissement professionnel est apparu au moment des entretiens, nous attribuons l'indisponibilité au refus, tout à fait compréhensible d'ailleurs, de consacrer du temps personnel à des activités liées au travail. De manière générale, cependant, les enseignants se sont montrés favorables aux entretiens, réceptifs à l'idée de pouvoir parler sur le métier à quelqu'un et, par conséquent, très bavards.

Initialement, nous voulions, à partir des observations, réaliser des entretiens inspirés de la méthodologie de confrontation pour amener les individus à mettre en mots les choix faits dans leurs pratiques professionnelles. Mais ce type d'entretien peut s'avérer très déstabilisant et, face à la résistance des enseignants, nous avons préféré ne pas procéder ainsi, car il nous était fondamental de gagner leur confiance pour réaliser la recherche. La réalisation préalable des observations nous a permis de mieux connaître le contexte de travail des enseignants, ce qui a été nécessaire pour entrer en dialogue avec eux. Lorsque des éléments des cours observés ont été apportés par les enseignants, nous en avons profité pour les approfondir davantage.

Outre des éléments concernant les cours observés, les grands thèmes développés lors des entretiens ont été la scolarisation, la formation au métier et les pratiques professionnelles (cf annexe 3.1.). L'objectif de ce discours sur la pratique professionnelle n'était pas d'avoir accès à la pratique elle-même. Autrement dit, ce qui nous intéressait le plus n'était pas le contenu du discours en soi, mais la mise en

relation de ce contenu avec les modes discursifs à l'œuvre, en particulier lors qu'il s'agissait de passages réflexifs. À travers ces thèmes, notre objectif était de faire émerger des discours réflexifs, pour pouvoir les mettre en relation avec les modes de faire discursifs.

Pour analyser ce corpus, nous nous sommes basés sur la notion de genre du discours de Bakhtine (1984), et nous avons pris en compte le contexte d'énonciation, la prise en charge énonciative et l'élaboration des contenus pour saisir les pratiques langagières des enseignants. En effet, d'après Bakhtine, le choix du genre se donne en fonction de l'interprétation que l'individu fait de la situation. Cette interprétation n'est pas sans lien avec la prise en charge énonciative et l'élaboration des contenus du discours, en fonction de l'ancrage plus ou moins important dans l'immédiateté de la situation. La caractérisation des discours selon les genres, premiers ou seconds, offrait la possibilité de prendre en compte la portée du discours des enseignants.

En dehors de cette catégorisation, nous avons analysé les passages réflexifs à partir de leurs objets et de leurs sources, ce qui a été ensuite mis en relation avec les principes organisateurs du discours, ainsi qu'avec la dimension privilégiée lors des échanges, interactionnelle ou informative. Cette dimension a été particulièrement différenciatrice. Tandis que certains enseignants privilégient la relation à l'interlocuteur, d'autres se centrent sur l'objet même du discours.

Une difficulté à laquelle nous avons été confrontée lors de l'analyse relève de la rareté des moments réflexifs. Prise entre la nécessité d'instaurer une relation de confiance pour pouvoir réaliser l'enquête, et le besoin d'adopter une stratégie d'entretien plus agressive/provocatrice, nous avons opté pour la relation de confiance. Comme on le verra par la suite, certains individus se sont montrés plus ouverts à l'utilisation de la situation d'entretien pour réfléchir sur leurs pratiques professionnelles ; ce qui a été un autre élément de différenciation.

Bien que la réflexivité soit souvent considérée comme relevant davantage d'un discours secondarisé, il nous semblait que poser d'emblée cette relation d'identification nous empêcherait de bien cerner les mouvements cognitifs des enseignants, en particulier de ceux chez qui la prégnance d'un discours premier serait caractéristique. Donc, outre l'analyse des moments réflexifs, nous nous sommes intéressée à ce qui pouvait faire empêchement à l'adoption d'une posture réflexive. Pour cela, le recours aux travaux de Windisch (1982) a été particulièrement utile. En

effet, l'auteur se propose d'analyser la pensée humaine telle qu'elle est mise en œuvre dans la vie ordinaire, à partir de la caractérisation du type de causalité, de la perception du temps et du degré de centration sociale.

Comme dans d'autres recherches (Bautier & Guigue, 1999), les entretiens se sont avérés particulièrement utiles pour avoir accès aux différents « *rappports à* », rapport au langage et rapport au savoir, sous-jacents à l'exercice du métier. Le discours sur la pratique ne nous permet pas de comprendre la pratique, mais de comprendre comment les individus s'y investissent. Comme on l'a déjà indiqué, saisir ces ensembles de « *rappports à* » pourrait nous donner des pistes intéressantes pour comprendre le degré d'insertion dans la littératie des enseignants.

Nous avons fait appel au logiciel LEXICO pour une première approche de ce corpus. Cette analyse ne nous a pas permis de comprendre l'usage discursif dans la perspective que nous privilégions ici, car nous ne nous intéressons pas à l'analyse des éléments linguistiques pris de manière isolée et décontextualisée. Toutefois, elle a permis d'élaborer des hypothèses à développer par la suite, notamment concernant la prise en charge énonciative, ainsi que les choix lexicaux. Il nous intéressait d'identifier des récurrences interindividuelles, pour pouvoir procéder ensuite à une approche intra-individuelle et triangulaire avec les données issues des observations.

c) Questionnaires

Il était important dans le cadre de cette recherche de pouvoir établir le niveau socio-économique des enseignants composant de la population enquêtée. Certains éléments liés à l'origine sociale ont pu être relevés lors des entretiens, mais l'application d'un questionnaire semblait être le moyen idéal pour recueillir des données de ce type. Nous avons pris appui sur le questionnaire appliqué dans le cadre de l'étude réalisée par l'Unesco sur le profil des enseignants brésiliens, dont certaines questions ont été sélectionnées pour composer le nôtre (annexe 2). Les questions, à choix multiple, portaient sur la scolarisation des enseignants, leur niveau socio-économique, leurs préférences culturelles, ainsi que sur leurs conceptions sur le métier. Nous avons préféré ne pas appliquer intégralement le questionnaire de l'Unesco, car nous pensions que sa longueur pourrait dissuader les individus de le

remplir. Les individus ne se sont pas opposés au questionnaire et le nombre de réponses invalides a été très réduit.

Les enseignants auprès de qui nous avons enquêté sont majoritairement des femmes (35 sur 44). Seuls 2 hommes sur les 7 travaillent au primaire. Notre population est ainsi en accord avec la tendance brésilienne, à savoir la féminisation du métier, notamment au primaire.

En ce qui concerne l'âge, notre population se répartit en moins de 35 ans (11 d'entre eux), de 36 à 45 ans (13) et plus de 46 ans (19). Le grand nombre d'enseignants de plus de 46 ans est du au fait que, dans le réseau de la Mairie, les enseignantes en fin de carrière sont affectées dans les deux dernières années du primaire, classes où nous avons enquêté, comme nous l'avons déjà expliqué. L'âge des individus enquêtés est en accord avec leur expérience professionnelle : moins de 15 ans pour 28 d'entre eux, plus de 20 ans pour quinze d'entre eux³⁷.

La grande majorité a une formation supérieure, 37 individus, dont 34 avec une formation pour l'enseignement. Mais près de la moitié (20 enseignants, dont six des enseignants qui travaillent actuellement au collège) avaient déjà une formation secondaire pour l'enseignement. La formation supérieure n'est pas, dans leur cas, la formation initiale qui a donné accès au métier. Seuls quatre des enseignants du primaire n'ont pas suivi la formation secondaire professionnelle avant de suivre la formation supérieure. En ce qui concerne leur scolarisation antérieure, elle a été faite pour la moitié d'entre eux dans le public (22 individus) et pour l'autre moitié dans le privé (21 individus)³⁸. Lorsqu'ils ont des enfants (c'est le cas pour 28 enseignants), ces derniers sont majoritairement scolarisés dans le privé (23 individus).

C'est également dans le privé que la majorité des enseignants a débuté sa carrière (24 enseignants). Aujourd'hui, ayant passé le concours, ils sont tous fonctionnaires, soit de la Mairie de Fortaleza, soit de l'État du Ceará. Ils disposent donc d'une stabilité de l'emploi. Parfois ils cumulent deux contrats (Mairie et État ou public et privé), plus rarement ils combinent le métier enseignant avec un autre métier (c'est seulement le cas pour 4 enseignants). Le métier enseignant est une affaire familiale : 36 d'entre eux déclarent avoir (ou avoir eu) un autre enseignant dans la famille.

³⁷ Un questionnaire sans réponse.

³⁸ Un questionnaire sans réponse.

En ce qui concerne le nombre d'heures de cours par semaine, 16 enseignants font jusqu'à 20 heures hebdomadaires (ce sont ceux qui ne travaillent qu'un « *tour* », pour la majorité des enseignants du primaire), 19 enseignants font jusqu'à 40 heures (ils travaillent deux « *tours* »), 6 d'entre eux font plus de 40 heures (ils travaillent donc les trois « *tours* », matin après-midi et soir). Dans le dernier groupe, nous ne trouvons que des enseignants du collège. Dans trois questionnaires, à cette question il n'a pas été répondu. Toujours en ce qui concerne leurs conditions travail, nous observons un écart important par rapport au nombre d'élèves : 20 enseignants (tous les enseignants du primaire et deux de collège) ont jusqu'à cent élèves par an, 14 en ont entre 100 et 500 et, plus étonnant, 10 d'entre eux ont plus de 1000 élèves.

Pour la moitié des enseignants, la scolarisation des parents dénote une origine sociale défavorisée. Chez les pères, 3 d'entre eux n'ont reçu aucune instruction, 20 n'ont pas fini le collège, 5 l'ont seulement fini, 9 ont fini le secondaire et seuls 6 ont une formation universitaire³⁹. Chez les mères, 2 n'ont reçu aucune instruction, 18 n'ont pas fini le collège, 10 l'ont seulement fini, 3 n'ont pas fini le secondaire, 6 l'ont fini et seules 4 ont un diplôme universitaire⁴⁰. Les parents des enseignants du primaire sont moins scolarisés que ceux du collège. Un écart entre les enseignants du primaire et du collège s'observe également par rapport aux revenus familiaux :

		revenu moyen de la famille					Total
		pas de réponse	entre 2 et 5 salaires minimums	entre 5 et 10 salaires minimums	entre 10 et 20 salaires minimums	plus de 20 salaires minimums	
niveau d'enseignement	primaire	4	8	4	1	1	18
	collège	0	8	16	1	1	26
Total		4	16	20	2	2	44

En ce qui concerne leurs pratiques culturelles, ce sont, le plus souvent, celles destinées aux masses. Les moyens de communication et d'information les plus fréquents sont la télévision et la radio. Moins fréquente, la lecture de journaux et

³⁹ Un questionnaire sans réponse.

⁴⁰ Un questionnaire sans réponse.

magazines est aussi une pratique que l'on trouve souvent. La location de DVD est fréquente, voire très fréquente (une fois par semaine ou une fois tous les quinze jours). La fréquentation du cinéma n'est une pratique régulière que pour 12 des enseignants enquêtés (une fois par semaine pour 2 d'entre eux, une fois par mois pour 10 d'entre eux). Plus étonnant, 4 enseignants déclarent n'avoir jamais été au cinéma, et 6 n'y avoir été qu'une seule fois. Les technologies de l'information et de la communication (internet et e-mail) sont peu utilisées par les enseignants, et notamment par ceux du primaire. Parmi ces derniers, la grande majorité ne les utilise pas (13 sur 18 individus), tandis que chez les enseignants du collège ces pratiques sont plus répandues (17 sur 26 individus). Enfin, en ce qui concerne les pratiques culturelles « *légitimes* » (musée⁴¹, théâtre⁴², concerts de musique classique ou érudite⁴³), on observe également une distinction entre les enseignants du primaire (jamais pour 9 d'entre eux, parfois pour 9 d'entre eux) et ceux du collège (jamais pour 7 d'entre eux, parfois pour 14 d'entre eux, fréquemment pour les 5 autres).

d) Écrits professionnels

Recueillir des écrits produits par les enseignants de la population enquêtée dans le cadre professionnel, nous intéressait à deux titres. Tout d'abord, c'était une source supplémentaire pour la triangulation des données issues des entretiens et observations. Ensuite, les écrits professionnels offraient l'avantage d'être des données produites indépendamment de notre démarche de recherche. Bien que, pour nous, la frontière entre la culture écrite et la culture orale ne soit pas une question de canal de communication (des discours oraux pouvant relever de la culture écrite et vice-versa), il semblait nécessaire d'analyser également des textes écrits en situation professionnelle, soumis à d'autres contraintes énonciatives que les échanges oraux.

La principale difficulté à laquelle nous avons été confrontée pour recueillir ces textes a été leur rareté. En effet, fort peu de textes étaient exigés institutionnellement des enseignants. Ce recueil de données n'a pas été systématique,

⁴¹ 6 enseignants déclarent n'avoir jamais été au musée et 15 déclarent y avoir été une fois dans le passé.

⁴² 4 enseignants déclarent n'avoir jamais été au théâtre et 14 déclarent y avoir été une fois dans le passé.

⁴³ 35 enseignants déclarent n'avoir jamais été dans un concert de musique classique ou érudite, 4 déclarent y avoir été une fois dans le passé.

car il dépendait en grande mesure de la disponibilité des écrits, et leur existence variait selon les individus et les établissements. Les seuls textes obligatoires à produire étaient les cahiers de texte. Dans l'un des établissements, l'organisation pédagogique exigeait en outre de la part des enseignants du primaire des rapports sur certains élèves, dits « *en difficulté* ». Ces types de documents différenciés par le public auquel ils étaient destinés et par les objectifs qu'ils se proposaient, il était nécessaire avant tout de les caractériser, tout en les renvoyant aux contextes spécifiques dans lesquels ils avaient été recueillis.

Les cahiers de texte sont, nous l'avons signalé, le seul écrit professionnel exigé institutionnellement. Les enseignants, aussi bien du primaire que du collège, doivent remplir un cahier de texte par classe envoyé par le Secrétariat d'Éducation (de la Mairie ou de l'État), qui le récupère en fin d'année. Dans ce cahier, qui compte deux pages pour chaque mois, l'enseignant est supposé rendre compte de son travail en salle de classe. Sur l'une, il doit écrire les « *objectifs* », les « *contenus* » et les « *procédures d'évaluation* », sur l'autre, il doit rendre compte des activités réalisées. On pourrait donc s'attendre à ce que la première page soit remplie avant le début de chaque étape, et que la deuxième le soit au fur et à mesure de son avancement. L'année de la réalisation de l'enquête, comme il arrive souvent d'ailleurs, ce matériel n'a pas été envoyé aux établissements en début d'année, mais trois mois après (en juin donc) ; ce qui expliquerait pourquoi les enseignants n'ont pas pu remplir les cahiers de texte à temps. Pour rattraper ce retard, certains les remplissaient chez eux, même si ces documents ne sont pas supposés sortir de l'enceinte de l'établissement scolaire. Ainsi, à plusieurs reprises, nous n'y avons pas eu accès. Ce matériel a pu être recueilli dans 6 établissements, totalisant 23 enseignants, dont 11 au primaire.

Le deuxième type d'écrit professionnel, les rapports sur les élèves, était spécifique à un seul établissement. À l'initiative d'un seul enseignant, ce rapport jugé intéressant par le superviseur de l'école a été généralisé aux enseignants du primaire, malgré leur résistance. Les rapports auxquels nous avons eu accès concernent l'année précédant l'enquête de terrain, 2006. Les enseignants devaient faire un rapport sur chaque élève en difficulté et non pas sur l'ensemble des élèves. Une enseignante a aussi fait des rapports sur des élèves qui n'étaient pas exactement en difficulté, sans pour autant en faire pour sur l'ensemble des élèves de sa classe. Les critères qui ont déterminé la sélection de ces élèves sur lesquelles elle a fait un rapport ne sont pas explicités.

En dehors de ces écrits professionnels, demandés dans le cadre de l'institution, trois enseignantes ont souhaité nous montrer des écrits supplémentaires. Pour l'une d'entre elles, il s'agissait d'un recueil de textes utilisé pour la préparation de ses cours. Pour une autre, c'était un texte qu'elle considérait comme un texte réflexif adapté à une utilisation avec les élèves. Dans ces deux cas, il ne s'agissait pas de textes produits par les enseignantes elles-mêmes, mais de textes qu'elles trouvaient intéressants pédagogiquement, appropriés à un usage avec les élèves. Une troisième enseignante nous a apporté un recueil de textes produits par elle tout au long de sa carrière, dans le cadre de projets spécifiques ; ce recueil avait été constitué pour sa formation universitaire, suivie tardivement.

C'est pendant la réalisation de la première phase empirique de notre travail que nous nous sommes confrontée à un autre genre d'écrit, produit non pas en situation professionnelle, mais en situation de formation. Ce qui a modifié le déroulement ultérieur de notre recherche. Lors d'un entretien, un enseignant⁴⁴ de primaire a fait plusieurs fois référence à son mémoire écrit dans le cadre du Master professionnel (« *especialização* »). L'enseignant, qui semblait en être très fier, en avait laissé une copie au coordinateur pédagogique de son établissement. Nous avons donc demandé à voir ce matériel.

Au début, nous voulions, par la lecture de ce matériel, avoir des indices qui pourraient nous aider à interpréter son entretien. Mais les caractéristiques de ce texte, qui indiquaient une faible maîtrise de l'écrit, comme nous le verrons par la suite, nous ont amenée à renforcer l'hypothèse d'une faible insertion dans la littératie. C'est alors que nous avons décidé de recueillir d'autres écrits de formation, pour approfondir ce volet d'analyse. L'inclusion de ce matériau nous permettait en outre d'élargir le spectre de la recherche, par la mise en relation des pratiques professionnelles avec la formation enseignante, à partir de la notion de littératie.

2.3. Le statut du langage

⁴⁴ Il s'agit de l'enseignant à l'initiative du rapport sur les élèves.

Des nombreuses recherches qui se veulent d'orientation sociologique sont confrontées à la question du langage, conséquence directe d'une mise en relation avec un objet « *qui parle* », selon la formule de Bourdieu (1983). Ce problème central implique non seulement une discussion approfondie de la scientificité et de l'objectivité des recherches sociologiques, mais également - et cela est une condition *sine qua non* pour que ces deux conditions soient remplies - une attention spéciale au statut de la parole de l'individu. Si cette parole est le principal moyen de recueillir des données, pour une partie importante des recherches, on ne saurait pourtant pas la réduire à un simple instrument ou dispositif, car cela reviendrait à ignorer son rôle dans la constitution de ce que l'on peut appeler le « *social* ». Le regard attentif à « *la part qui revient aux mots dans la construction des choses sociales* » (Bourdieu, 2001, p. 155) devient ainsi nécessaire à deux titres.

D'une part, le langage des enquêtés participe à la construction du monde social, que l'on ne peut appréhender par la référence à une quelconque réalité extérieure, objective, matérielle. Le « *pouvoir constituant du langage* » (idem, p. 189) opère par la classification et la mise en ordre du monde, permettant ainsi aux individus de donner du sens à ce qui les entoure. Dans cette perspective, les individus ne seraient pas confrontés à un monde qui leur préexisterait, mais construiraient par le biais du langage des « *mondes discursifs* » (Dubar, 2007 : p. 37).

De l'autre, et cela est en relation étroite avec le premier aspect, cette intelligibilité que nous proposons dépend elle-même d'un travail de construction du monde via des ensembles théoriques, dans une perspective compréhensive ; via le langage également. Nous sommes ainsi prise à notre propre piège, à savoir, celui d'être consciente que c'est justement par le biais du langage qu'on construit une réalité et que cette réalité construite discursivement a des effets productifs sur la réalité. Dès lors, la recherche ne peut pas être considérée comme un discours neutre, indépendant du monde social, car ce qu'elle énonce produit des effets de vérité.

Ces deux dimensions sont d'autant plus fondamentales lorsque l'objet d'analyse est le langage lui-même, comme c'est notre cas, et que nous cherchons à comprendre cette « *instauration-du-monde-via-le-langage* », ainsi que ses possibles effets différenciateurs.

Nous sommes là dans un texte qui se veut tentative de compréhension, à l'intérieur d'un cadre théorique donné, des problématiques qui ont motivées la réalisation de cette recherche, à partir du discours des individus. Mais, comme nous

L'avons indiqué, cette tentative de compréhension ici ne signifie pas paraphrase. Si parler, c'est déjà traduire une réalité, que l'on instaure par le fait même de la mettre en mots, le travail de recherche ne doit pas se réduire à paraphraser, à redire avec d'autres mots ce qui a été dit, mais, au contraire, doit s'efforcer d'en proposer une intelligibilité, par la mise en relation de ce « *dit* », de la forme dont cette construction discursive du monde a lieu, avec d'autres éléments, à partir d'une constellation de catégories qui lui permettent de la penser autrement.

Le langage est ici objet, dans la mesure où nous nous proposons de le prendre en tant qu'objet d'analyse ; ce qui ne revient en aucun cas à embrasser une perspective objectivante. Bien que le langage construise des « *mondes discursifs* » (Dubar, 2007), il n'en est pas pour autant objectivation d'une quelconque réalité extérieure, qu'il s'agirait d'appréhender. Au contraire, il s'agit de saisir la manière dont les individus construisent discursivement cette réalité, à travers les pratiques langagières. Ainsi, ce qui nous intéresse n'est pas le langage en soi⁴⁵, mais les usages du langage, c'est-à-dire ce que les individus en font dans une situation donnée. Usages du langage qui « *construisent, et sont sous-tendus simultanément, par des mobilisations sociales, subjectives, cognitives* » (Bautier, 2008b : p. 437). Usages du langage qui découlent de l'interprétation que les individus font des enjeux de la situation d'énonciation dans laquelle ils se trouvent. Cela revient à dire que l'analyse des éléments purement linguistiques ne nous intéresse qu'à partir du moment où elle permet de rendre compte de ces usages du langage dans des situations données.

Pour rendre notre propos plus explicite, il convient de donner un exemple. À partir de la typologie proposée par Bernstein (1975/1971 ; 1966), le code élaboré ne peut pas être considéré en soi comme plus adapté ou plus « *élaboré* » que le code restreint⁴⁶. On peut, en effet, dire de ce dernier qu'il est adapté à une situation d'échange familial, où les interlocuteurs n'ont pas forcément besoin de faire passer par le canal verbal l'intégralité de ce qu'ils veulent dire. Dans ce cas, l'usage d'un code élaboré peut être superflu ou même « *déplacé* ». Néanmoins l'usage du code restreint peut ne pas être adapté à une situation où l'explicitation verbale de l'intégralité du vouloir dire de l'individu est nécessaire et que le cantonnement à un seul code langagier limite les usages du langage.

⁴⁵ Comme ça a été souvent le cas dans des recherches où l'analyse linguistique se faisait sans prise en compte du contexte.

⁴⁶ Dans ce sens la nomenclature utilisée par Bernstein est sans doute liée à la réception de sa théorie, car « *élaboré* » et « *restreint* » prêtent, dans le langage courant, à des interprétations évaluatives.

À partir de la perspective sociocognitive que nous embrassons, les usages du langage sont en lien direct avec deux aspects, indissociables, qui apparaissent en filigrane lorsque nous faisons référence à un langage « *construction du monde* ». Le premier concerne le fait que nous le considérons comme un outil cognitif, ce qui nous impose d'essayer de comprendre les liens entre modes de dire et modes de penser. Outre l'impossibilité d'accéder à la pensée autrement que par le langage, nous considérons que différentes manières de dire ne sont pas équivalentes. Cela suppose que nous ne considérons pas le langage comme *véhicule* d'une pensée préexistante, mais, et c'est là un parti-pris, que nous adoptons : la pensée est construite *dans* et *par* le langage.

Le deuxième aspect touche à sa dimension sociale. En effet, chez plusieurs auteurs, nous trouvons des typologies, souvent binaires, pour caractériser des formes d'être au monde, discursivement. Nous pensons ici aux paires bernsteiniennes (code élaboré X code restreint, discours vertical X discours horizontal), à la tradition anthropologique (culture orale X culture écrite), aux travaux de Bakhtine (genre premier X genre second). Autant de typologies pour poser les frontières entre des manières de faire avec le langage, qui sont inégalement présentes selon les traditions culturelles, classes sociales et usages du langage... et qui ont conduit bien souvent à une lecture socialement déterministe, à partir de catégories figées. Ce type d'interprétation n'est pas celle que nous embrassons ici.

Mais s'éloigner d'une approche déterministe ne revient pas à ignorer toute influence de la dimension sociale sur le langage des individus. Comment alors équilibrer la balance entre défendre un déterminisme incontournable et soutenir la répartition socialement inégale des usages du langage ? Est-il possible de se placer dans la deuxième perspective sans tomber dans la première ? La solution se trouve, selon notre point de vue, dans la manière dont on considère l'expérience de l'individu selon son appartenance sociale, qui n'est pas sans lien avec l'orientation sociologique choisie.

Nous pouvons identifier deux tendances principales, l'une qui privilégie le social au détriment de l'individuel et l'autre, au contraire, qui privilégie l'individu au détriment du social. À partir de l'influence de Bourdieu notamment (ou d'une certaine lecture qui en a été faite), l'individu a souvent été compris à partir de la détermination sociale, en fonction de son habitus, ensemble de dispositions qui orientent son action. La marge de liberté laissée à la construction de son expérience

singulière était ainsi extrêmement réduite, voire inexistante. De l'autre côté, certaines orientations théoriques défendent au contraire que l'expérience de l'individu ne peut être comprise que par la prise en compte de son histoire subjective. Actuellement, dans une société de plus en plus individualisée et individualisante, le risque est grand de renvoyer l'explication des phénomènes sociaux à la sphère individuelle, voire personnelle, empêchant ainsi toute prise en compte des facteurs sociaux. Le développement de la psychologie, notamment au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, est d'ailleurs lié à cette perspective.

Sur un plan empirique, ces deux tendances se traduisent méthodologiquement, d'un côté, par des approches quantitatives et, de l'autre, par des approches qualitatives. Ces dernières, souvent moins coûteuses en termes de moyens investis pour le recueil de données, ont proliférées au cours des dernières années. Pour ce qui est des approches quantitatives, comment passer de l'établissement de relations entre variables à la compréhension des phénomènes qui sont étudiés ? Ou bien, pour les approches qualitatives, comment savoir si le choix de la population enquêtée permet de mettre au jour des phénomènes plus transversaux ? D'une certaine manière, toutes les études qualitatives relèvent d'une étude de cas, dont l'ampleur varie. Le cas peut être celui d'un individu spécifique, d'un groupe d'individus regroupés par appartenance institutionnelle, par région géographique, par classe sociale. L'approche qualitative a l'intérêt de rendre viable une analyse plus fine des phénomènes à l'œuvre, mais la définition de la population enquêtée relève, elle, d'un choix théorique, qui en sociologie de l'éducation ne peut faire abstraction des facteurs sociaux.

Le choix du cas est aussi fonction de ce que nous voulons analyser. Le cas peut être un exemple convoqué pour démontrer ce qui est à l'œuvre pour un groupe plus grand d'individus ; ce que l'on cherche à établir ici, c'est la représentativité. Mais le cas peut être également défini à partir de ce qui fait problème, à partir d'une conjonction de facteurs qui, s'éloignant de la « norme », permet d'opérer un partage entre des éléments liés à un phénomène donnée (Passeron et Revel, 2005). Ce que l'on cherche alors à établir est la significativité. Pour nous, le choix d'enquêter auprès des enseignants brésiliens relève justement du fait qu'une situation spécifique se présente, nous permettant d'interroger les liens entre inégalités scolaires et littératie. À l'intérieur de ce groupe, le choix de la

population enquêtée relève au contraire du premier aspect et nous avons choisi d'élargir le spectre de notre recherche.

Si la recherche qualitative privilégie une approche plus fine, centrée sur des individus, cette démarche ne peut pas signifier un oubli de la dimension sociale. Cela est d'autant plus nécessaire dans les recherches en éducation que l'école est envisagée dans le champ de la sociologie de l'éducation comme fondatrice du social (Durkheim, 1922/1999), ou comme responsable de la reproduction des formes sociales (Bourdieu, 1966). Si l'on prend l'exemple de l'échec scolaire, il semble impossible de faire abstraction d'un regard sociologique, étant donné qu'il ne touche pas également toutes les strates de la société. Mais si l'appartenance sociale ne peut pas être écartée, on ne peut pas non plus déconsidérer la part d'autonomie dont l'individu dispose. Celui-ci est certes confronté à un « *social* » qui lui est antérieur, mais il est également appelé à lui donner du sens. La compréhension de phénomènes sociaux ne relèverait pas donc de l'application d'un simple déterminisme, capable de tout expliquer et prévoir, mais d'un travail d'intériorisation.

Cette approche est privilégiée dans les travaux de l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier & Rochex, 1999 ; Bautier et Rochex, 1998). Elle semble être aujourd'hui une solution possible entre le déterminisme sociologique et la psychologisation du monde. Dans cette perspective, l'intériorisation du social ne s'opère pas mécaniquement, mais se fabrique différemment selon les sujets. En outre, elle s'opère principalement par le biais du langage, vecteur de communication et également vecteur de culture.

Au sujet agit par des contraintes sociales, on substitue un sujet qui agit, certes à partir de contraintes sociales, mais différemment selon le sens qu'il leur attribue et la manière dont il s'y investit. La notion de « *rapport au savoir* » nous paraît adaptée pour rendre raison de cette double contrainte, sociale et subjective, dans la mesure où elle pose l'interrelation entre le cognitif, le langagier et l'identitaire. Le rapport au savoir peut être défini comme :

un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonctions du sens qu'il leur confère. (Bautier et Rochex, 1998 : p. 34)

Initialement utilisée dans les recherches sur les élèves, nous pensons que cette notion peut être utile dans celles qui portent sur les enseignants, qui sont des sujets « *confrontés à la nécessité d'apprendre* » (Charlot, 1997 : p. 93), mais également

confrontés à la nécessité d'enseigner. La valeur heuristique de cette notion a sans doute favorisé sa déclinaison en différentes sous-notion : rapport au monde, rapport au savoir, rapport au langage, à soi-même, aux autres..., qui apparaissent souvent combinées entre elles pour caractériser des ensembles plus vastes, assez proches de ce que l'on a pu voir précédemment concernant les typologies, souvent binaires, de formes d'être au monde.

Ici, nous choisissons de faire appel à la notion de littératie car nous pensons que, sur un plan théorique, elle permet de donner un cadre plus large aux ensembles cohérents de « *rapport à* » (au monde, au savoir, au langage, à soi-même et aux autres). Elle rend compte, aussi bien au niveau individuel que sociologique, de la distinction entre oralité et culture écrite. Et cela à partir des situations sociales spécifiques dans lesquelles l'individu est amené à agir. Si la notion de littératie synthétise les transformations sociales et cognitives liées à l'usage de l'écrit, on peut imaginer, d'une part, que les différents usages du langage soient différenciateurs pour les enseignants qui s'en servent, mais que, d'autre part, lorsqu'on a affaire au discours enseignant en situation d'enseignement, ces différents usages du langage peuvent également avoir des effets différenciateurs pour les élèves, qui en sont les destinataires. Autrement dit, notre intérêt pour le discours enseignant est double, parce qu'il peut être source de différenciation à la fois pour les enseignants eux-mêmes et pour les élèves. Le discours des enseignants est à la fois indice de leur propre acculturation à l'écrit, mais aussi véhicule de l'acculturation à l'écrit qu'ils proposent aux élèves à l'école.

2.3.1. La diversité des situations d'énonciation

De notre point de vue, et pour les objectifs qui sont les nôtres, toute tentative de compréhension des usages du langage qui ferait abstraction de la situation d'énonciation serait inconsistante. Dès lors que nous concevons le langage en tant qu'outil cognitif et que nous nous intéressons avant tout à son usage, il s'agit de l'étudier en situation. Car nous nous pensons, avec Bautier (2008b : p. 437), que :

il est plus pertinent de penser en termes d'interprétations différenciées des situations et des mobilisations cognitives, subjectives, culturelles qui en découlent, plutôt qu'en termes d' (in) compétences (linguistiques a fortiori cognitives) que l'on pourrait attribuer aux individus et qui seraient stables. (idem)

Nous avons donc soumis à notre analyse des situations énonciatives diverses et du point de vue de l'adresse et du point de vue de leur dépendance vis-à-vis de notre recherche. Le premier aspect joue sur les rapports de pouvoir qui peuvent influencer l'acte d'énonciation, ainsi que sur l'objectif de cette énonciation ; ce n'est pas la même chose de s'adresser à un enfant, à un élève, à un collègue ou à quelqu'un d'extérieur à l'école. Le deuxième, quant à lui, permet d'avoir affaire à des usages du langage indépendants du chercheur (et donc de l'interprétation que l'on peut faire de ce que peut être la recherche, ainsi que de l'image que l'on veut donner de soi). L'adresse au chercheur peut transformer la situation d'énonciation et l'analyse de cette transformation peut être intéressante en soi. Mais étant donné que l'objet principal de notre analyse est les pratiques langagières en ce qu'elles relèvent des manières d'être au monde, les tentatives de transformation de la part des individus sont identifiables, si elles ne font pas partie des usages du langage ordinairement mis en œuvre par les individus. Par ailleurs, il paraissait essentiel d'avoir aussi des discours « naturels », c'est-à-dire issus de situations d'énonciation qui n'étaient pas spécialement motivées par l'enquête. Nous sommes consciente toutefois que le fait d'extraire ces discours de leurs contextes d'énonciation, pour les faire advenir matériau de recherche, en transforme la nature.

Dans cette recherche, nous avons trois types de situations : celles où le l'énonciation est antérieure à toute interaction avec le chercheur et complètement indépendante de l'enquête (écrits en situation professionnelle et de formation), celles où le chercheur est l'unique interlocuteur (situation d'entretien) et enfin celles où le chercheur n'est pas l'interlocuteur direct, mais un observateur de la situation (situation de cours).

En ce qui concerne les entretiens, notre analyse s'est centrée sur la manière dont les différentes manières de dire (modes discursifs) le métier pouvaient être liées à différentes manières de le penser (mouvements cognitifs). Autrement dit, cerner la manière dont les pratiques langagières des enseignants pouvaient être instituant de situations de travail et d'échange, dans un cadre interactionnel (deuxième partie de la thèse).

Pour les écrits (en situation professionnelle et de formation), données les plus indépendantes du chercheur, il s'agissait surtout d'essayer d'analyser ces pratiques à la lumière de la notion de littératie, c'est-à-dire de leur degré d'insertion dans la culture écrite (Goody, 1979, 1994, 2007). Le fait d'avoir des discours écrits

nous permettait également de saisir la familiarité des individus avec cette technologie spécifique, en fonction des potentialités supposément liées à la mise en forme, objective et décontextualisée, de la pensée (troisième partie de la thèse).

Enfin, les observations en classe, quant à elles, nous intéressaient pour comprendre les enjeux des différents usages du langage en situation scolaire. À partir de la caractérisation des modes discursifs des enseignants, il nous paraissait nécessaire d'observer une possible variabilité, ou bien au contraire une stabilité, en fonction de la diversité des situations. Une attention particulière a été portée à la manière dont ces modes de faire discursifs pouvaient influencer la mise en scène didactique des savoirs scolaires. D'une part, il s'agissait de caractériser les usages du langage en situation didactique et ses aboutissants en termes d'apprentissage des contenus scolaires. De l'autre, il s'agissait de comprendre comment s'opère l'insertion des élèves dans la culture écrite, en fonction des modes de faire pédagogiques (quatrième partie de la thèse).

Une difficulté supplémentaire est due au fait de travailler à partir de données produites dans un contexte non-francophone. En ce qui concerne les données, nous nous sommes trouvée face à un dilemme : rester au plus près de la forme originale, qui rendrait moins aisée (voire impossible) la compréhension des discours dans un contexte francophone, ou bien opérer une traduction-adaptation au contexte français, ce qui posait des problèmes en termes de mise au jour des éléments analysés. À ce dilemme, nous avons proposé des réponses différentes selon les données et le type d'analyse réalisée.

Lorsque celle-ci portait sur le « dit », nous avons essayé de faire une adaptation au contexte/langue française, pour faciliter la compréhension. Au contraire, lorsqu'elle portait spécifiquement sur des éléments linguistiques, nous sommes restée au plus près de l'énoncé original, tout en proposant des éléments d'étayage au lecteur. Cette solution nous a paru davantage adaptée aux données écrites. Si parfois les extraits traduits semblent ne pas relever « *du français* », c'est que parfois, dans leur version originale, ils ne relevaient pas non plus « *du portugais* ».

2.3. Logique de la construction de la recherche et logique de son exposition

Nous avons d'abord réalisé les observations et les entretiens et ensuite fait passer les questionnaires. L'analyse de ces premières données ne nous a pas permis de creuser suffisamment l'hypothèse de la littératie. Lors de la première phase de recueil de données, nous avons recueilli des écrits professionnels, mais comme ce n'est pas une pratique institutionnalisée (ce qui informe déjà beaucoup sur le statut de l'écrit à l'intérieur du métier), ce matériel était très inégal d'un point de vue quantitatif et qualitatif, empêchant que notre analyse puisse aller vers une généralisation.

Comme nous l'avons indiqué, lors de la première phase empirique, nous avons été confrontée à un type de donnée que nous n'avions pas prévu de recueillir initialement, le mémoire universitaire. L'analyse de ce matériel nous a donc poussée à explorer davantage cette piste, nous permettant à la fois de creuser l'hypothèse de la littératie et d'élargir le spectre de notre recherche, par la mise en relation de la pratique professionnelle avec la formation au métier. Cette rencontre, fortuite, a donc réorienté notre recherche sur un plan empirique, de manière à répondre aux objectifs que nous nous étions donnés. Comme nous le verrons plus loin (troisième partie de la thèse), l'analyse des écrits en situation de formation permettait de saisir un aspect qui nous avait échappé auparavant.

Nous venons de rendre visible, ici, la première phase de notre recherche. La logique d'exposition des résultats ne sera pas la même, une fois qu'on aura privilégiée la construction d'une cohérence entre les données insérées dans des horizons divers, que seule la triangulation nous a permis. Ce choix de présentation se veut moins fidèle à l'ordre chronologique, dans lequel les données ont été recueillies et analysées, qu'au chemin épistémologique de construction de notre pensée. Nous choisissons donc de commencer par l'analyse des entretiens, ensuite nous passons à l'analyse des écrits en situation professionnelle et de formation, pour finir avec l'analyse des observations. Dans les trois parties à venir, à des fins de structuration du texte et de visibilité du parcours de recherche, nos résultats sont présentés séparément, mais nous soulignons que, au moment des analyses, nous avons toujours gardé à l'esprit la totalité des données recueillies, les différentes étapes d'analyse ayant été enrichies par la triangulation de ces données.

2^{ème} Partie – De la réflexivité enseignante

Nous l'avons vu au premier chapitre, les quinze dernières années, depuis la promulgation de la Loi des Directives et Bases de l'Éducation Nationale (LDB), en 1996, ont été une période riche en changements dans le scénario de l'éducation brésilienne. Des transformations au plan législatif ont été accompagnées de la mise en place de politiques publiques débouchant sur la massification de l'éducation fondamentale. Cette période pour les enseignants, sujets de notre intérêt, est surtout marquée par une transition rapide de leur formation.

Si auparavant, il y avait une scission importante entre la formation des enseignants du primaire et celle de leurs collègues du secondaire, les premiers formés principalement au niveau secondaire et les seconds au niveau universitaire, aujourd'hui le niveau supérieur est privilégié pour la formation de l'intégralité du corps enseignants. Privilégié mais non exclusif. Nous utilisons le terme supérieur pour signaler l'ouverture de la formation à d'autres institutions qui, bien que de niveau supérieur, ne sont pas pour autant universitaires. Il en est ainsi, comme le prévoit la LDB, des Instituts Supérieurs d'Éducation, lieu actuellement privilégié de la formation enseignante. L'unification du niveau de formation des enseignants n'a donc pas conduit à une plus grande uniformité, mais a ajouté un pôle nouveau de formation dans un scénario déjà complexe et multiple.

Malgré la diversité des parcours, des institutions de formation et des implantations géographiques, les enseignants brésiliens sont aujourd'hui plus formés qu'il y a quinze ans. Une transformation qui concerne notamment ceux du primaire. D'après le Recensement éducatif de 1994 (Censo Educacional de 1994, apud MEC/SEF, 1997), sur un total de 1.377.665 enseignants, 40% avaient une formation secondaire pour l'enseignement (le « *normal pedagógica* »), et 40% disposaient d'un diplôme universitaire (la « *licenciaturas* », en pédagogie ou dans les divers champs disciplinaires spécifiques). Les 20% restants exerçaient sans formation spécifique. Et parmi ces derniers, 10% sans le niveau de formation minimal exigé à l'époque, à savoir le secondaire. Ce pourcentage d'enseignants sans formation ou sans niveau de formation minimal ne semble pas excessif, surtout si nous prenons en compte la jeunesse du système éducatif brésilien et l'ouverture récente à toutes les classes

sociales. Mais, nous insistons sur ce point, si le niveau secondaire est *suffisant*, il n'est pas appréhendé comme *idéal*. Avec la LDB et les changements du niveau de formation *souhaité* pour l'exercice du métier, le nombre d'enseignants sans le niveau minimal *souhaité* (supérieur) est passé de 20% à 60%. Bien entendu, les enseignants non pourvus du niveau secondaire sans être « *bors la loi* » ne sont pas pour autant « *légitimés* » par celle-ci.

Il est impossible de ne pas signaler le caractère ambigu d'une loi qui dicte une formation de niveau supérieur, mais qui continue à considérer comme acceptable une formation secondaire pour l'enseignement en école maternelle. C'était aussi le cas pour le primaire, mais la loi a changé très récemment, en 2011⁴⁷. Cette acceptation pour le début de la scolarisation implique, en filigrane, la vision selon laquelle les premières années sont moins exigeantes et peuvent ainsi rester sous la responsabilité d'individus ayant un niveau de formation plus faible. Etant donné le nombre d'« *écoles secondaires normales* », institutions de formation pédagogique, dans un contexte de pénurie à la fois d'enseignants et d'institutions de formation, il paraît raisonnable que l'application de la loi s'effectue en douceur. En effet, la fermeture des écoles secondaires normales entrainerait un ralentissement du rythme de la formation d'enseignants. Dans tous les cas, si cette formation secondaire continue à être acceptée, encore aujourd'hui, elle n'est pas pour autant souhaitée, puisque les instances gouvernementales l'appréhende comme un obstacle à l'amélioration des indicateurs éducatifs (MEC/SEF, 1997).

Malgré une perpétuation de la formation secondaire, un changement important et rapide du niveau de formation des enseignants brésiliens, et notamment des enseignants du primaire, voit le jour, sur une période relativement courte. Au début de notre recherche, en 2007, le nombre d'enseignants brésiliens était de 1.882.961 (Brésil/MEC/INEP, 2007b). Sur ce total, seuls 6,3% avaient une scolarité inférieure au niveau minimal accepté (formation secondaire professionnelle pour l'enseignement), 25,2% une formation secondaire, et 68,5% une formation supérieure, dont 61,7% avec une formation spécifique pour l'enseignement et 6,8% sans.

Si nous faisons abstraction des sorties du métier pour cause de retraite ou d'éventuelles réorientations professionnelles, cela signifie que plus de 615 000 enseignants ont obtenu un diplôme supérieur pour l'enseignement, auxquels

⁴⁷ <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/663503.pdf>

De la réflexivité enseignante

s'ajoutent plus de 100 000 qui ont un diplôme de niveau supérieur sans formation spécifique pour l'enseignement. Cela représente plus d'un tiers des enseignants actuellement en poste. Sans aucun doute, les enseignants brésiliens sont aujourd'hui plus formés qu'il y a une quinzaine d'années. Mais sont-ils pour autant mieux formés ? Sont-ils pour autant bien formés ?

La formation de plus de 700 000 enseignants au niveau supérieur en moins d'une quinzaine d'années (1994-2007) est effectivement une grande entreprise qui n'a été possible qu'à partir de la conjonction de plusieurs facteurs. Il y a bien évidemment la LDB de 1996, mais il serait réducteur d'envisager cette évolution législative comme unique raison, ni même comme principale raison, étant donné son caractère ambigu. Sans que la formation supérieure soit vraiment obligatoire, la large majorité des enseignants brésiliens sont pourvus d'un diplôme supérieur.

Nous avons tendance à penser que la loi ne fait qu'accompagner une série de facteurs, qui, ensemble, a rendu possible une telle transformation et si rapidement. Parmi ces facteurs, nous identifions notamment des politiques éducatives mises en œuvre au long de ces dernières années. Notamment, les politiques d'expansion de l'enseignement supérieur dans le privé, pas seulement pour la formation enseignante, les politiques de financement de l'éducation et les politiques d'incitation salariale à la formation. Mais il y a aussi un quatrième facteur, plus directement lié à notre problématique car il concerne la formation enseignante, en termes pédagogiques et curriculaires. La formation d'un aussi grand nombre d'enseignants sur une période aussi courte n'a été possible que parce que des formations « *sur mesure* » pour les enseignants déjà en poste ont été mises en œuvre.

L'expansion de l'enseignement supérieur dans le privé est une caractéristique de la politique universitaire mise en œuvre par le gouvernement de Cardoso (1995-2003). La formation d'enseignants a été particulièrement concernée par l'expansion du supérieur dans le privé, pour deux raisons principales. Les cours supérieurs de formation d'enseignants demandent en effet un faible investissement initial pour leur mise en place, comme c'est le cas d'ailleurs pour d'autres filières. Mais, outre ce faible investissement initial, la filière formation présentait un avantage important : la facilité d'une insertion dans le marché de travail. Ainsi, l'augmentation de l'offre de formation est directement liée à la demande du marché.

Le deuxième facteur qui intervient dans la transformation du paysage brésilien, en ce qui concerne le niveau de formation des enseignants, sont les

politiques de financement éducatif, notamment par la mise en place du FUNDEF⁴⁸, qui destinait 15% de recettes des États et Municipalités aux investissements dans l'Education Fondamentale (équivalent au primaire et au collège en France). Cet argent a servi, en partie, à financer la formation des enseignants en poste. Les instances gouvernementales ont donc financé, partiellement ou intégralement, la formation des enseignants du système public. Et contribué à l'expansion de l'enseignement supérieur privé, dans la mesure où elles ont financé certaines de ses institutions.

En ce qui concerne les politiques salariales, les incitations à la formation ne sont pas insignifiantes. Bien au contraire, dans le système public, en fonction du niveau de diplôme⁴⁹, on constate un écart de 25%. Pour le réseau municipal de la ville de Fortaleza, par exemple, la différence entre le salaire d'un enseignant pourvu d'un diplôme secondaire de celui ayant un diplôme supérieur est de près de 25% ; le même écart sépare ceux qui ont un diplôme supérieur de premier cycle (« *graduação* ») de ceux qui ont un diplôme supérieur de deuxième cycle (« *especialização* », équivalent au Master 1 en France)⁵⁰. La formation devient ainsi un vecteur important dans la carrière enseignante en termes d'avantages salariaux, sinon en termes de promotion ou de changement de fonction. Au vu des incitations salariales, si la formation continue n'est pas obligatoire, elle opère comme telle.

Jusqu'à maintenant, nous avons vu que les incitations salariales à la formation et le financement partiel ou intégral de la formation des enseignants du public par les instances gouvernementales, de pair avec une offre de formation plus importante et d'accès plus facile, auront servi à atteindre les objectifs escomptés, avant même que le caractère obligatoire de la formation supérieure soit imposé législativement.

Mais le quatrième facteur qui a contribué au changement rapide du niveau de formation des enseignants brésiliens est lié à la dimension pédagogique et curriculaire. Parmi les mesures qui ont rendu possible un tel mouvement massif de formation, nous pouvons indiquer non seulement la mise en place d'offre de

⁴⁸ http://www.oei.es/quipu/brasil/Manual_FUNDEF.pdf. Le Fundef a été remplacé par le Fundeb durant le gouvernement Lula. Ont été ajoutés l'éducation maternelle et l'enseignement moyen (équivalent au lycée en France) aux niveaux déjà pris en compte. D'autre part, le financement gouvernemental alloué aux États et aux Municipalités pour l'éducation a augmenté de 20%.

⁴⁹ Les niveaux de diplôme pris en compte sont : secondaire, *graduação* (licence en France), *especialização* (Master 1 professionnel en France), *mestrado* (Master 2 en France) et doctorat.

⁵⁰ La grille salariale à laquelle nous nous référons est celle du PCCS (Plan de Carrière pour le Métier Enseignant de la ville de Fortaleza, à la fin de la première phase de recueil de données).

formation avec emploi du temps aménagé pour des professionnels en poste (cours du soir, en fin de semaine et lors des vacances scolaires), mais également la valorisation de l'expérience professionnelle. Avec pour conséquence, la réduction du nombre d'heures de formation. Dans certains cas, ce qui est peu étonnant, la formation d'enseignants en poste s'est effectuée en moins de temps que celle délivrée lors du parcours universitaire, à savoir deux ans au lieu de quatre. Ces aménagements temporels répondaient au caractère d'urgence d'une formation des enseignants déjà en poste. Si la valorisation de l'expérience professionnelle a contribué à l'accélération du parcours de formation, il convient également d'interroger les présupposés sur lesquels elle repose.

Nous identifions deux logiques possibles. La première serait une conception de l'expérience comme source de compétence. Selon cette optique, l'expérience se substituerait à une formation proprement théorique et donc l'exigence d'une formation complémentaire, pour des enseignants expérimentés déjà pourvus d'une formation spécifique pour l'enseignement au niveau secondaire, apparaîtrait comme superflue. Ce n'est cependant pas ce qui se passe dans le contexte brésilien actuel où nous observons, au contraire, une forte incitation à la formation partant du présupposé selon lequel des enseignants plus formés sont plus à même de contribuer à l'amélioration des résultats des élèves (MEC/SEF, 1997).

La deuxième logique peut être à l'œuvre dans la valorisation de l'expérience serait de la concevoir comme source de savoirs, pas forcément consciente chez le praticien. Elle serait alors envisagée comme un catalyseur de la formation théorique, lorsqu'elle y est intégrée. L'expérience ne se substituerait pas à la formation théorique, mais serait considérée comme une source alternative et complémentaire de savoirs. Notamment de savoirs tacites et de savoir-faire qu'une formation éminemment théorique ne pourrait pas procurer et qu'il conviendrait de formaliser, de rendre conscients et explicites. La formation supérieure, qui n'a pas un statut de formation initiale, aurait, par voie de conséquence, pour principale fonction l'acquisition d'apports théoriques dans leur mise en relation avec des savoirs issus de l'expérience professionnelle.

Nous trouvons actuellement un consensus dans le nécessaire lien entre théorie et pratique, aussi bien chez les formateurs que chez les enseignants eux-mêmes. Cependant des questions se posent. A quelles conditions l'expérience peut-elle être formatrice ? Surtout, à quelles conditions l'expérience peut-elle être intégrée

dans la formation comme catalyseur de cette dernière ? Enfin, à quelles conditions peut-on établir ce lien souhaité entre théorie et pratique ? De notre point de vue, la valorisation de l'expérience à l'intérieur de la formation suppose que celle-ci soit appréhendée sous un autre angle pour qu'elle devienne source de savoirs. Il serait nécessaire que les praticiens puissent se situer dans un rapport spécifique, réflexif, à leur propre expérience. Ce qui nous conduit au mot d'ordre de la formation enseignante actuelle : la réflexivité. Au sein du nouveau vocabulaire qui intègre le champ de l'éducation et de la formation, la réflexivité est associée à la compétence professionnelle.

Dans une perspective de développement professionnel, la réflexivité figure en effet au premier plan et devient une injonction dans le champ de la formation d'enseignants. En cela, le contexte brésilien ne se distingue pas des tendances observées dans les pays occidentaux post-industriels⁵¹. Sa spécificité tient au fait, nous l'avons signalé, que l'injonction réflexive s'applique à un corps enseignant, de faible niveau de scolarisation, (même s'il est plus important que la moyenne nationale : 14 ans pour les enseignants de l'enseignement fondamental contre 1 à 17 ans, d'après Gatti et Barreto, 2009) et pour qui la formation supérieure a un statut de formation continue. Que se passe-t-il lorsque le modèle réflexif s'applique à une telle population d'enseignants, et surtout lorsqu'il s'agit, le plus souvent, d'une reprise d'études ?

Une autre question semble être encore plus essentielle. A partir du moment où l'on fait référence à des enseignants réflexifs, on présuppose l'existence d'enseignants « *irréflexifs* ». En effet, la mise en avant de cette réflexion par certains sur leur métier souligne, par la même occasion, son absence chez d'autres. Est-il possible qu'un enseignant ne pense pas sur son métier ? Bien évidemment, ce raisonnement, aussi réducteur, ne permet pas de saisir la spécificité de la discussion sur la réflexivité professionnelle enseignante. Nous y avons néanmoins fait appel pour montrer justement qu'il ne s'agit pas seulement de mettre en avant la capacité de penser sur quelque chose, inhérente à tout être humain, mais qu'il s'agit avant tout de souligner le fait que ce que l'on désigne par réflexivité professionnelle enseignante ne se réduit pas à la capacité de penser. Celle-ci renvoie à des manières de penser qui, en principe, étaieraient la construction de la compétence professionnelle et permettraient la mise en œuvre de pratiques professionnelles plus efficaces,

⁵¹ En opposition à une industrialisation récente.

contribuant au développement du professionnel. Il ne s'agit pas d'établir, alors, si les enseignants sont réflexifs ou pas, mais plutôt d'interroger le type de réflexivité à l'œuvre. C'est ainsi que nous avons construit une hypothèse, à titre heuristique, selon laquelle la réflexivité ne se mettrait pas en œuvre d'une seule et même façon, mais qu'il serait, au contraire, possible d'identifier des différences dans la manière dont les enseignants réfléchissent sur le métier. C'est bien ce dont il s'agit dans cette partie de la thèse.

Nous interrogeons le paradigme de la réflexivité professionnelle et son inclusion dans le champ de la formation enseignante, et nous établissons un parallèle entre les transformations à l'œuvre dans le(s) modèle(s) pédagogique(s) actuel(s) avec ce paradigme réflexif pour la formation. Ensuite, nous exposons notre démarche de recherche : comment nous nous sommes proposée de traiter de la question de la réflexivité, à partir de notre présupposé de base, à savoir que la réflexivité ne peut être appréhendée de manière univoque. Enfin, nous présentons et discutons les résultats que nous avons obtenus. Notre hypothèse de base, l'existence de types de réflexivité différents, mise en œuvre lorsque les enseignants parlent sur le métier, s'est avérée en effet productive.

Chapitre 3 – Réflexivité dans le métier enseignant

3.1. Le modèle du praticien réflexif

Dans ce chapitre, nous visitons les travaux existants qui s'inspirent ou au contraire critiquent le paradigme du praticien réflexif, de manière à mieux construire une définition pour la réflexivité professionnelle enseignante. Pour cela, la référence à Schön (1996), principal partisan et diffuseur de ce paradigme, est incontournable. D'après lui, les auteurs qui s'inscrivent dans l'approche réflexive

n'essayent pas d'assimiler les décisions des praticiens à un modèle ou à une théorie basée sur une recherche, telles, par exemple, la théorie de la décision et celle de la microéconomie. S'ils fournissent un cadre théorique explicite à leur étude, ils l'utilisent comme guide d'observation, de description ou d'analyse sur les connaissances des praticiens ou bien encore sur leur façon d'apprendre dans le cadre de leur propre pratique professionnelle (Schön, 1996, p. 23)

Ce qui intéresse avant tout les auteurs, qui souscrivent à cette approche, est l'observation, la description et l'analyse des connaissances des praticiens ainsi que le processus d'apprentissage du métier, sur le tas. La pratique, quant à elle, n'intéresse qu'en tant que source de connaissances. Il s'agit alors d'aider le praticien à les rendre explicites par le recours à une démarche réflexive sur les manières de faire, définie par Schön à partir du degré de distanciation de la réflexion par rapport à la pratique : « réflexion dans l'action », « réflexion sur l'action » et « réflexion sur la réflexion sur l'action » (Schön, 1996). La première se caractérise par les choix des praticiens au moment même de l'activité, choix basés sur des savoirs tacites dont ils ne sont pas conscients. La deuxième se caractérise par un retour sur la pratique professionnelle, de manière à rendre visibles aussi bien les choix effectués que les savoirs sous-jacents. Enfin, la troisième, quant à elle, se caractérise par une démarche méta-réflexive qui prend pour objet le processus de réflexion lui-même. Mais pour comprendre ce que « réflexion » signifie dans ce contexte, il est nécessaire d'interroger le sens attribué à la « pratique ». Comme le souligne Saujat (2002) :

La réflexion occupe ici une fonction structurante en rapport explicite avec l'expérience. Mais cette fois cette dernière est assimilée à l'expérimentation, entendue comme une forme de confrontation au réel, opérant dans la continuité d'un cours d'action situé, et offrant au professionnel autant d'occasions de faire des expériences. Chacune de ces expériences alimenterait la dynamique d'une réflexion dans l'action – idiosyncrasique, enracinée dans l'ici et maintenant de la situation où elle se déploie –, articulée à une réflexion sur l'action à posteriori et source de nouvelles connaissances pour le praticien. (Saujat, 2002, p. 12)

L'expérience étant rapprochée de l'expérimentation, la réflexion acquiert un caractère d'évaluation qui permettrait au praticien de construire ses propres certitudes par rapport aux manières de faire dans le métier, dans un mouvement de construction de connaissances. Ces dernières émergent de la pratique, de l'analyse de situations précises, à partir d'une réflexion sur l'action. Ce processus est envisagé par les partisans du paradigme réflexif comme relevant de la théorisation. Un rapprochement, à nos yeux, discutable. Tout d'abord, il y a lieu de s'interroger sur la façon dont les théories sont envisagées dans une telle approche. S'agit-il de théorisation ou bien plutôt d'objectivation de modes de faire ? Quelle est la frontière entre ces deux processus ?

Par ailleurs, ce qui est questionnable ici est surtout la façon dont une approche descriptive de l'action des praticiens devient une approche prescriptive de formation de nouveaux professionnels. Conçue initialement comme une stratégie pour rendre les praticiens plus conscients de leurs manières de faire, elle s'est très rapidement répandue dans le champ de la formation initiale. L'approche réflexive étant considérée comme formatrice, il s'agit d'amener les étudiants à la mettre en œuvre, dès le début de leur expérience d'enseignement, au sein de la formation. Cependant, est-il judicieux d'imaginer que la relation que les praticiens novices établissent entre pratique et théorie est de même nature que celle des experts ? Peut-on leur demander de construire des théories à partir de pratiques professionnelles, s'ils n'en ont pas encore véritablement ? Certes, le temps passé par les futurs enseignants sur les bancs de l'école les a habitués à des pratiques scolaires. Mais sont-ce des pratiques professionnelles ? Il est nécessaire d'interroger également les enjeux de la formation initiale et de la formation continue, les deux n'ayant pas les mêmes caractéristiques et surtout pas les mêmes objectifs. Alors que la formation initiale vise l'entrée dans le métier, la formation continue est plutôt destinée au développement professionnel. Les sujets de chacune de ces formations n'étant pas les mêmes, en termes d'âge, d'expérience professionnelle, de plans de carrière, etc., l'homologie du modèle sous-jacent à ces deux types de formation est difficilement soutenable.

Le succès rencontré par ce paradigme n'est pas sans lien avec l'idée, largement répandue, selon laquelle l'apprentissage du métier enseignant se fait éminemment sur le tas : « *on n'apprend à enseigner qu'en enseignant* ». Ce serait à partir d'ajustements de manières de faire, au fur et à mesure de la construction de

l'expérience, que l'enseignant deviendrait expert – ou compétent. Le problème se pose dès lors que ces concepts sont mis en relation, intégrés à un univers de sens propre aux exigences du monde du travail aujourd'hui. Le rattachement de ces trois termes – pratique, expérience, compétence – à celui de réflexion n'est pas anodin. Nous y reviendrons.

Pour l'instant, il nous intéresse de creuser davantage le paradigme de la réflexivité. Dans le Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation (2005), les vocables « *réflexion* » et « *réflexivité* » n'apparaissent pas, mais on y trouve celui de « *pratique réflexive* ». Le terme est expliqué par la référence à Schön, dont les travaux ont renversé :

L'épistémologie dominante en introduisant l'idée non seulement qu'il y a plusieurs modes de théorisations possible, mais que la théorisation de la pratique la plus pertinente, à la fois pour l'explicitation de la pratique professionnelle et pour son amélioration, a pour base le savoir tacite des praticiens. (Zay, 2005, p. 759, in « Dictionnaire Encyclopédique des Sciences de l'Éducation et de la Formation ».)

Ce renversement épistémologique part du présupposé selon lequel l'action est capable d'alimenter la théorie. L'idée sous-jacente est qu'on puisse théoriser à partir de la pratique et que cette théorisation puisse, à son tour, l'explicitier et l'améliorer. Le succès rencontré par le paradigme réflexif n'est pas sans lien avec le regard critique souvent porté sur la « théorie » par les praticiens. Elle est en effet souvent considérée comme incapable de répondre à leurs besoins. Tout ce qui est théorique ou « *savant* » est vu comme peu adapté, voire inutile, pour le travail quotidien face aux élèves. Ce que les chercheurs et théoriciens proclament peut être envisagé comme idéal, souhaitable, mais reste inapplicable, utopique. Confrontés à l'impossibilité d'appliquer les théories dans leurs pratiques professionnelles, les enseignants affirment la primauté de leur pratique.

Or, une telle appréciation de la théorie, issue des Sciences de l'Éducation, mais des aussi des Sciences Humaines et Sociales, est fortement applicationniste, basée sur des liens de causalité peu adaptables à la complexité de la relation pédagogique. Et elle laisse entrevoir des rapports assez conflictuels entre théorie et pratique dans le domaine de l'éducation. Il semble, de notre point de vue, qu'il y ait un malentendu sur le rôle des Sciences de l'Éducation dans la mise en œuvre pédagogique. Tandis que les enseignants attendent, très légitimement, des réponses concrètes à leurs problèmes quotidiens, les Sciences de l'Éducation, marquées par une diversité d'approches théoriques et méthodologiques, leur donnent plusieurs interprétations, parfois contradictoires, d'un même phénomène. Que faire face à

cette pluralité ? S'il n'est pas possible de faire appel à la théorie pour légitimer la pratique, on renverse la relation. Dès lors, c'est la pratique qui légitimera la théorie, qui, au demeurant reste personnelle, voire personnalisante.

Il est important de questionner le sens accordé aux « théories » et à la « théorisation » dans le paradigme réflexif, puisqu'il est marqué par un trait individualisant : chacun doit construire *ses* propres « théories » dans le but d'améliorer *sa* pratique. Il serait ainsi difficile de penser le métier de façon globale et générique, au-delà de la conjoncturalité des situations et des acteurs. Dans cette perspective, la théorisation issue de la pratique étant la plus pertinente, la validité des Sciences de l'Éducation est mise en question, voire tout simplement réfutée. De même, les théories perdent toute valeur de généralisation face à l'inscription contextuelle du métier. Par ailleurs, par le choix du vocable à définir (« *pratique réflexive* »), nous observons que dans le champ de l'éducation, la référence à Schön est en effet incontournable.

Si nous sortons cependant du seul champ de l'éducation, et essayons d'adopter une vision plus générale, inspirée des Sciences Humaines, la référence à Schön disparaît. Dans le Nouveau Vocabulaire de la Philosophie et des Sciences Humaines, (2005), il s'agit bien de réflexivité qui est définie comme « *un retour de l'esprit sur son activité propre pour remonter aux principes qui la fondent* » Il est intéressant de souligner le déplacement qui s'opère entre ces deux textes de référence concernant le choix des vocables à définir (que nous imaginons être en relation avec la demande précise de chaque champ), mais aussi la façon dont ils sont définis. La définition de la réflexivité est centrée sur l'aspect proprement cognitif, ou plutôt métacognitif (un retour de l'esprit sur soi-même) et non pas sur la visée pragmatique (rendre des savoirs explicites, construire des théorisations à partir de la pratique, contribuer au développement professionnel...). Cela présuppose déjà une plus grande distance par rapport à la pratique, qui n'est pas en soi l'objet principal de la réflexivité, comme dans le cas de la définition précédente.

Perrenoud (1994) propose une méthode clinique centrée sur la pratique pour la formation d'enseignants, articulant la pratique et la réflexion sur la pratique, la théorie étant convoquée comme « *une ressource et une "grille d'analyse" de l'expérience sur le terrain* » (p. 124), comme l'avait indiqué Schön. Bien que l'auteur mette l'accent sur l'importance de l'usage de la recherche dans la formation des enseignants, laissant ainsi une ouverture pour les savoirs « *savants* », le point de départ, et aussi bien celui

d'arrivée, est toujours la pratique. D'ailleurs, il avertit : « *Ne l'oublions pas : l'excès de rationalisme et de scientisme dans les métiers de l'humain, n'est qu'une perversion de la raison !* » (Perrenoud, 1994, p. 230). Reste à définir ce qu'il comprend par « *excès de rationalisme* ».

3.1.1. Réflexivité et sens pratique

Une autre limite que nous pouvons identifier dans le paradigme réflexif est justement celle des limites de la réflexivité elle-même. Jusqu'où peut-elle aller ? Peut-on en permanence réfléchir ? Peut-on réfléchir sur tout ? En cela nous rejoignons Couturier (2002), qui propose un modèle de la réflexivité sur différents plans, à savoir le plan réflexif, le plan réfléchi objectivant, le plan réfléchi subjectivant, le plan irréfléchi et le plan médié. D'après nous, les deux premiers seraient plus proches de la pratique réflexive telle que définie par Schön, étant donné que le premier a pour objet « *l'expérience de soi, de sa propre pratique dans une perspective praxéologique* » (p. 80) et que le deuxième consiste en « *un travail d'objectivation, de production d'un logos rationnel* » (idem). Le troisième renvoie à l'influence de la dimension affective sur la réflexivité. Le quatrième, lui, est caractérisé comme étant « *le tacite, l'incorporé, le rapport pratique et immédiat au monde* » (ibidem) à rapprocher du « *sens pratique* » de Bourdieu (1980). Enfin, le cinquième plan, quant à lui, renvoie à l'influence sur la réflexivité des conditions institutionnelles, et notamment la structuration du social par l'institution.

Cette typologie attire notre attention non seulement parce qu'elle permet de penser ensemble des dimensions distinctes de la réflexivité (et de la non réflexivité), dans une perspective interactive. En effet, selon les conditions institutionnelles, ce qui constitue (ou non) objet de réflexivité peut différer, tout comme l'influence des affects, mais aussi des valeurs et représentations, que nous sommes enclins à inclure, peuvent être très importantes dans la définition et la mise en œuvre de la réflexivité. Enfin, en ce qui concerne le plan irréfléchi, plusieurs questions restent ouvertes. Quelle est la part de sens pratique dans la pratique enseignante ? Peut-elle être formalisable ? Si oui, ne perdrait-elle pas alors justement sa caractéristique de « *sens pratique* » ? L'habitus est caractérisé, dans la définition de Bourdieu (1980), comme « *systèmes de dispositions durables et transposables, structures*

De la réflexivité enseignante

structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (p. 88-89). Relevant du « *sens pratique* », et donc à l'état incorporé, l'habitus serait alors insaisissable par le discours justement parce que le sens pratique résulte d'une logique autre que celle du discours. Il relève d'un rapport pratique au monde. En effet, s'il est concevable que la pratique soit une source de savoirs autres que ceux auxquels la formation théorique peut donner accès, cela ne revient pas à dire que les savoirs sont, en soi, plus pertinents ou plus valables que les savoirs théoriques, ni que ces derniers ne peuvent pas contribuer au développement professionnel enseignant. Cela ne revient pas à dire non plus que ces savoirs tacites, à l'état incorporé, puissent être objet de la réflexivité. Ce que nous retenons de la lecture de Couturier (2002), outre la nécessité de regarder non seulement les conditions institutionnelles de la mise en œuvre de la réflexivité, mais aussi l'influence de la dimension affective (affects, valeurs, représentations), pour comprendre les limites de la réflexivité, c'est que tous les savoirs ne sont pas formalisables, que toutes les dimensions de l'action ne se prêtent pas à la réflexion.

Même si nous admettons que la formalisation des ces « *schèmes intériorisés* » (Bourdieu, 1980) ne serait pas un obstacle à leur mise en œuvre pour les individus qui les ont formalisés, pourraient-ils garder leur caractère mobilisable s'ils sont appris par d'autres individus comme de « *simples* » savoirs formalisés ? D'une part leur formalisation pose problème dès lors qu'il s'agit de savoirs inscrits dans des situations précises, ancrés dans la particularité des contextes. D'autre part, une fois formalisés, ces savoirs auraient alors plutôt les caractéristiques de savoirs théoriques, et, comme tant d'autres, moins facilement mobilisables, ou en tout cas, pas directement applicables dans la pratique.

Nous touchons-là à une autre zone d'ambiguïté dans le paradigme du praticien réflexif. S'insère-t-il dans une perspective de développement professionnel individuel ou bien est-il un instrument pour la formalisation des savoirs tacites à intégrer dans la formation enseignante initiale ? Sans nier l'intérêt que peut présenter une compréhension accrue des manières de faire des enseignants pour les chercheurs, il semble moins évident de plaider pour le paradigme du professionnel réflexif comme moyen de formalisation des savoirs cachés de l'action, les savoirs tacites, en vue d'une incorporation ultérieure dans la formation et dans la pratique d'autres enseignants. Nous revenons ainsi à la difficile relation entre théorie et pratique.

3.2. La vague réflexive dans le métier enseignant

Le succès rencontré par le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1996), dans le champ de la formation d'enseignants, pourrait amener à croire qu'il y est spécifique, ou bien, en tout cas, que la formation serait sa destination. Il n'en est rien. Bien au contraire, l'ouvrage publié par l'auteur ne se cantonne pas au seul métier enseignant, mais propose un modèle de professionnalité et de développement professionnel plus large. Une de ses prémisses est, nous l'avons vu, de ne pas envisager la pratique comme la « *simple* » mise en œuvre de savoirs acquis antérieurement, au moment de la formation, mais comme un moment de construction de savoirs, souvent méconnus des praticiens eux-mêmes. Dans cette perspective, le développement professionnel se fonde sur une dialectique entre action (pratique professionnelle) et réflexion à partir de laquelle le praticien est amené à prendre conscience des savoirs qu'il met en œuvre, (savoirs acquis au moment de la formation ou construits par l'exercice du métier) et à analyser sa propre pratique, pour s'acheminer vers des niveaux d'expertise et de compétence professionnelle toujours plus élevés.

Il est difficile de ne pas voir de liens entre ce modèle, tel que formalisé par Schön (1996), et les évolutions actuelles dans le monde professionnel. Notamment en ce qui concerne la relation entre formation et travail. En effet, si auparavant le suivi d'une formation était condition suffisante pour l'entrée dans le métier, dans la mesure où le diplôme attestait de la compétence pour l'exercer, aujourd'hui les relations entre le monde de la formation et le monde du travail semblent plus complexes. D'une part, l'expérience, au-delà du diplôme, semble de plus en plus être prise en compte, voire envisagée comme essentielle, pour accéder au marché du travail. D'autre part, l'obsolescence des savoirs et connaissances dans nos sociétés actuelles fait que la formation initiale n'assure plus la compétence une fois pour toutes ; au contraire, la formation continue à occuper une place de plus en plus importante, embrassant en cela la perspective selon laquelle la formation permanente serait indispensable (Durand, 2008).

Au-delà de ces deux raisons, il est intéressant de signaler que le monde du travail demande aujourd'hui plus d'autonomie et d'adaptation. En effet, la réalisation mécanique d'une seule et même tâche n'est plus la réalité de l'ère postindustrielle, du moins dans les pays en voie de désindustrialisation. Et donc, le

modèle tayloriste paraît obsolète pour rendre compte d'une réalité qui repose sur la multiplicité des tâches.

Il serait naïf de considérer que le surgissement du modèle du praticien réflexif, dans un tel contexte, relève de la pure coïncidence. Bien au contraire, il formalise un modèle de professionnalité, déjà dans l'air du temps, tout en mettant en avant une idée communément partagée : les savoirs acquis par le biais de la formation ne rendent pas compte de la complexité du travail. Il y a une part de cette complexité dont la formation ne peut s'emparer et qui n'appartient qu'aux praticiens. Ce qui intéresse, avant tout, est « *d'aider les praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir* » (Schön, 1996 : 24). Si le paradigme de Schön s'est le plus répandu, certaines de ses idées ont été également formulées par d'autres auteurs, Barbier (1996), par exemple.

3.2.1. Constellation sémantique de la réflexivité : compétence, autonomie, expérience...

Au-delà de la notion de réflexivité, le champ de l'éducation se trouve envahi par une constellation sémantique nouvelle, qui lui est d'ailleurs associée. Tel est le cas de la notion de compétence, par exemple. Empruntée au domaine managérial, elle gagne de plus en plus de terrain dans le domaine éducatif au point d'être, aujourd'hui, l'un des vecteurs principaux de définition des programmes scolaires, ainsi que des pratiques évaluatives. Elle est à l'œuvre au niveau du primaire, du secondaire et de l'université, aussi bien au niveau local, l'établissement scolaire, qu'à celui plus global des systèmes d'enseignement. Il est nécessaire cependant d'interroger plus profondément ce que l'inclusion de ce terme signifie dans l'éducation, étant donné qu'il n'y a aucun consensus sur sa définition.

La référence aux compétences dans la construction des curricula est un des symptômes d'un renversement de la logique sous-jacente à l'éducation formelle. La séparation disciplinaire, qui jusqu'à maintenant orientait le processus d'instruction formelle, est remplacée par une logique pragmatique orientée vers une action efficace. Lorsque nous regardons la définition de la compétence, nous retrouvons cependant la référence à la logique disciplinaire. Pour le sens commun, compétent est

celui « capable de bien juger d'une chose en vertu de sa connaissance approfondie en la matière » (Le Petit Robert de la langue française 2006, Paris). Le compétent est l'expert, le savant.

Il n'en va pas de même dans les ouvrages destinés au champ éducatif. On n'y retrouve pas exactement la même définition et, aussi, on peut identifier un glissement sémantique. En effet, à partir des définitions avancées par Perrenoud, l'un des principaux responsables de la dissémination de la « *pédagogie par compétences* » (Perrenoud 1996, 1999), la compétence est associée à une mobilisation de ressources (cognitives mais pas exclusivement) de façon à résoudre efficacement un problème – normalement inédit. Une analyse plus minutieuse de cette idée permet d'en extraire les fondements. Premièrement, pour faire preuve d'une telle posture, le sujet doit déjà disposer d'un répertoire de ressources à mobiliser, ou bien, si c'est ne pas le cas, doit être capable de les trouver dans un temps donné. L'autre idée sous-jacente est celle d'une « *débrouillardise* » où le sujet compétent est celui capable de résoudre un problème de façon autonome. Il est donc laissé seul face à lui-même et doit se montrer capable d'inventivité, pour aller au-delà des ressources disponibles. Il s'agit d'un là renversement épistémologique. Renversement que l'école accompagne quand elle passe d'une logique du savoir à une logique de l'action. Ainsi, on n'attend pas des élèves la seule reproduction des savoirs, mais on exige d'eux la capacité de faire à appel au savoir pour en faire quelque chose. Le savoir n'est plus but de l'éducation, mais moyen en vue d'un autre objectif plus « *significatif* », puisqu'à visée pragmatique.

Ce renversement épistémologique apparaît justement au moment où les sociétés occidentales industrialisées s'auto-intitulent « *sociétés de l'information* ». Une fois que l'information est, supposément, à portée de main de tous, l'école perd sa fonction de transmission de savoir. Face à la multiplicité des sources (qui n'ont d'ailleurs pas toujours le même degré de fiabilité) et à la facilité d'accès aux informations, l'école est conviée à préparer les sujets au traitement de ces informations. L'apprentissage de savoirs en soi n'est pas suffisant, ce qui devient nécessaire est d'apprendre à apprendre, de manière autonome. Nous observons bien que le paradigme réflexif n'est pas exclusif à la formation enseignante, les évolutions actuelles de l'école, en tout cas des exigences qui lui sont imposées, pointent dans la même direction (Bautier et Rayou, 2009).

La formation enseignante s'aligne sur le paradigme de la réflexivité, en même temps que l'école s'aligne sur le paradigme des compétences. Les deux sont en effet très proches, car elles partagent une nouvelle conception de l'apprentissage (et

par conséquent de l'enseignement), selon laquelle il s'agit de partir de situations précises pour construire les savoirs de manière autonome (et bien évidemment les savoirs pertinents pour une situation donnée). C'est la perspective mise en avant par les pédagogies qui s'autoproclament d'orientation constructiviste et qui réduisent la part de transmission de savoirs formalisés (théoriques) dans l'enseignement ; au motif que cette transmission serait incompatible avec l'apprentissage significatif de savoirs, tout comme elle le serait avec leur mobilisation ultérieure. Ainsi, ce qui est attendu des enseignants, en termes de démarche cognitive, est très proche de ce qu'on leur demande de mettre en œuvre avec leurs élèves. Au demeurant, le modèle du praticien réflexif aussi bien que le modèle de la pédagogie par compétences (que nous rapprochons des pédagogies à orientation constructiviste) rencontrent un consensus, difficile à contester.

3.2.2. Le modèle du praticien réflexif : un modèle fédérateur ?

En effet, il existe actuellement un consensus, entre les divers acteurs liés directement au travail enseignant, autour du modèle de professionnalité basé sur le « *praticien réflexif* ». Consensus explicite ou implicite, car, comme nous l'avons signalé, ce paradigme synthétise un modèle de professionnalité non spécifique au travail enseignant. Pour d'autres raisons, spécifiquement liées aux enjeux actuels, notamment la professionnalisation du métier enseignant, sa propagation a été particulièrement rapide, malgré le flou qui entoure la notion, ou peut-être grâce à lui. Car si plus de réflexivité dans le métier paraît convenir aux uns et aux autres, il n'est pas toujours possible de déterminer ce qu'abrite ce terme. Chacun y trouve donc son compte.

Pour les enseignants, le paradigme réflexif permet à la fois de valoriser l'apprentissage du métier sur le tas et de cautionner l'existence d'un corps de savoirs, issus de la pratique, dont eux seuls peuvent être les détenteurs ; même s'il semble plus difficile d'avancer que ce corps de savoirs soit formalisable. Ce modèle contribue à la valorisation des enseignants et de leur travail par la délimitation d'un champ d'expertise propre dont ils ne peuvent être dépossédés, car, même si ce corps de savoir venait à être mis au jour, il n'en resterait pas moins une production

exclusive des enseignants. L'existence d'un ensemble de savoirs propres aux enseignants contribue ainsi au mouvement de professionnalisation du métier.

En dehors de cette raison, il est nécessaire de chercher également les raisons de ce succès parmi les changements récents dans le métier, qui ne se réduit plus à un simple « *faire cours* ». Non seulement les enseignants sont appelés à remplir des fonctions diverses au sein des établissements scolaires, mais la tâche principale qui est la leur, l'enseignement, est devenue plus complexe. Enseigner aujourd'hui ne se limite pas à la transmission de savoirs, l'enseignement étant envisagé plutôt comme un moyen de rendre les apprentissages possibles, et ceux-ci ne sont plus envisagés comme la seule acquisition d'un ensemble de connaissances, comme nous avons essayé de le montrer dans la partie précédente. Ici, l'idée qu'il nous importe de retenir est celle d'une complexification du métier enseignant, à l'intérieur mais aussi à l'extérieur de la salle de classe, qui impose une plus grande autonomie de la part des enseignants. Le modèle du praticien réflexif est aussi une manière de reconnaître la part d'autonomie dont ils sont amenés à faire preuve dans l'exercice du métier.

Mais si ce modèle contribue à la valorisation des enseignants et si, comme l'indique Cattonar, (2001), il semble être plutôt intégré par eux, il ne semble pas l'être moins par les formateurs. En effet, l'idée selon laquelle le développement professionnel peut être poursuivi dans l'exercice du métier tend à minimiser l'obsolescence des savoirs ainsi que le caractère partiel de la formation initiale. Étant donné la variété des savoirs qui peuvent étayer la pratique (disciplinaires, pédagogiques, issus des Sciences de l'Éducation, mais aussi savoir-faire et tacite), il est difficile d'envisager la formation initiale comme suffisante, de manière définitive.

Par ailleurs, il est possible d'identifier dans la mise en œuvre des politiques de formation d'enseignants, sinon une filiation directe, tout au moins certains rapprochements avec le modèle réflexif. C'est bien le cas, nous l'avons montré dans le contexte brésilien, au niveau de politiques éducatives. Mais ce paradigme s'est propagé en particulier dans les modèles de formation organisés autour de la formation par et à la recherche, inspirés du courant de l'enseignant-chercheur. Nous le voyons, par exemple, en France au sein des IUFM⁵². La recherche, à laquelle on attribue une dimension réflexive intrinsèque, devient un vecteur de formation qui permettrait l'adoption d'une posture réflexive vis-à-vis de la pratique, mais aussi pont entre cette dernière et la théorie. Au Brésil (André, 2001), la

⁵² Instituts Universitaires de Formation de Maîtres

perspective de l'enseignant-chercheur a été mise en évidence au cours de ces deux dernières décennies, et le reste actuellement. Non seulement, elle est contemporaine du modèle du praticien réflexif, mais elle y a été souvent associée : s'il était nécessaire d'aider les enseignants à devenir réflexifs, la recherche semblait être le moyen par le biais duquel la formation pourrait y parvenir.

Les concepteurs des politiques éducatives répondent à la nouvelle logique de gestion du système éducatif, celle d'une part grandissante de l'autonomie. Mais il est nécessaire de signaler que cet accroissement de l'autonomie laissée aux enseignants a pour corollaire un plus grand contrôle des résultats obtenus (logique de l'État Évaluateur)⁵³.

Pour les raisons invoquées, le modèle du praticien réflexif semble être particulièrement attrayant. Il n'est donc pas étonnant qu'il soit devenu rapidement un élément fédérateur des différents acteurs liés au métier : enseignants, formateurs, chercheurs, responsables des politiques publiques. Tous s'accordent sur la nécessité d'une démarche réflexive, garante à la fois de l'efficacité de la pratique pédagogique, de la qualité de la formation enseignante et du développement professionnel du métier enseignant. Mais, au-delà de ce consensus obtenu facilement, trop facilement peut-être, il semble peu aisé de saisir en quoi consiste la réflexivité professionnelle enseignante. Plusieurs questions restent ouvertes : Qu'est-ce que réfléchir ? Y a-t-il une spécificité de la réflexivité dans le métier enseignant ? La réflexivité est-elle toujours professionnelle ? Sur quoi les enseignants sont-ils supposés réfléchir ? Sur quels registres ? Sur quels objets ? À partir de quelles sources ? Quelles sont les relations entre la réflexivité et la pratique professionnelle ? Quel est l'impact escompté sur la pratique ? Malgré ces questions sans réponses, le modèle constitue un consensus fédérateur, et nous observons une tendance prescriptive, voire injonctive dans les discours politiques, éducatifs mais aussi scientifiques sur la réflexivité (Maroy, 2001).

⁵³ A ce titre voir Maroy (2006) et Vinokur (2005), par exemple.

3.3. La réflexivité dans la recherche en éducation

Dans le contexte académique brésilien, l'entrée du modèle du praticien réflexif est marquée par un effet de traduction. Faute d'un terme spécifique, « praticien » a été traduit par professionnel. Ce qui n'est pas étonnant compte tenu des relations entre le succès du modèle et le mouvement de professionnalisation par élévation du niveau de formation exigé pour l'entrée dans le métier. La vulgarisation du paradigme réflexif commence fin des années 1990, début des années 2000, notamment à partir des ouvrages de Perrenoud (2001) et Tardif (2001). Dès cette période, André et al (1999), à partir d'une analyse de la production scientifique brésilienne des années 1990, signalent un gain d'intérêt pour la formation dans le champ scientifique. Le corpus comprend des mémoires de Master et des thèses de doctorats en éducation, des articles publiés dans les principales revues du champ des Sciences de l'Éducation et des communications sur la Formation d'Enseignants, dans les congrès annuels de l'Association Nationale de Recherche en Education⁵⁴. L'analyse de ce corpus met en évidence que la préoccupation pour la formation enseignante concerne plus particulièrement celle des enseignants du primaire. Ce gain d'intérêt doit être mis en relation avec la reformulation des cours de formation d'enseignants, qui s'articule aux réformes éducatives entamées par la LDB de 1996.

L'articulation entre théorie et pratique et la dialectique entre réflexion-action-réflexion sont mises en avant comme points fondamentaux pour assurer une meilleure formation des enseignants brésiliens. En cela, nous observons que la tendance brésilienne suit la tendance internationale. Mais les auteurs indiquent également que si ces propositions sont présentes dans la majorité des recherches portant sur la formation (initiale ou continue), il est plus difficile cependant de trouver des exemples de mise en œuvre de ces propositions. Le discours scientifique brésilien reste ainsi plus « idéologique » et « politique » qu'« analytique » (André et al, 1999, p. 306). Ils identifient un « excès de discours sur le thème de la formation enseignante » (p. 309) qui va de pair avec « un manque de données empiriques pour étayer pratiques et politiques éducatives » (ibidem). Perspective que nous partageons.

A partir de cette analyse, nous observons que le modèle du praticien réflexif, en filigrane dans les politiques sur la formation enseignante, s'impose

⁵⁴ Associação Nacional de Pesquisa em Educação, Anped est la principale association au Brésil

également dans les travaux de recherche. Cependant, il est difficile d'identifier un changement de ton chez les chercheurs parce que le modèle est plus convoqué pour étayer des prescriptions (voire des injonctions) qu'il ne fait l'objet d'une réelle analyse. Partie intégrante des présupposés sur lesquels se fondent les travaux, il ne constitue pas forcément pas matière à examen. D'ailleurs, à observer de plus près, les termes et expressions qui renvoient au modèle sont accompagnés de modalités injonctives du type « *l'enseignant doit réfléchir sur sa pratique* ». Il devient, en effet, difficile d'éviter une telle formulation lorsque nous faisons référence à la professionnalité et à la pratique enseignante et lorsque la réflexivité fait l'objet d'un tel consensus.

Dans le champ de la recherche, nous pouvons dégager deux grands ensembles de travaux inspirés du paradigme réflexif : l'un porte sur les pratiques enseignantes, l'autre sur la formation. Dans le premier ensemble, nous trouvons les travaux cherchant à faire ressortir la logique de la pratique professionnelle et à identifier les savoirs sous-jacents (tacites, de l'expérience, de l'action..., selon la terminologie utilisée), souvent ignorés (pas conscients) des praticiens eux-mêmes. Chez la plupart, nous pouvons reconnaître une influence de l'approche ergonomique (Durand, 1996), ainsi que du courant qui porte sur l'épistémologie de la pratique (Schön, 1996b). Dans la bibliographie francophone, nous trouvons les travaux canadiens, comme ceux du CRIFPE, mais aussi des travaux qui font appel aux méthodologies de (l'auto) confrontation (croisée ou pas), à partir de la méthodologie formalisée par Clot et Faïta (2000). Pour les uns comme pour les autres, il s'agit d'objectiver et de formaliser les savoirs. Mais il est difficile de déterminer si l'objectivation et la formalisation servent à l'enseignant lui-même ou au chercheur, comme il est tout aussi difficile de déterminer dans quelle mesure ces savoirs issus de la pratique peuvent être intégrés à la formation (initiale ou continue). Dans un cas comme dans l'autre, c'est par la verbalisation de la pratique que l'on espère faire émerger les savoirs tacites. Le rôle du langage est de la sorte prépondérant. Et c'est souvent par la confrontation à l'autre, chercheur, collègue ou formateur, et donc au caractère dialogique du langage que l'on fait appel pour faciliter cette émergence.

Nous noterons cependant que le caractère quasi-expérimental des situations, créées pour les finalités de la recherche, s'éloigne de celles effectives des enseignants. Si nous prenons, par exemple, les travaux qui font appel à la méthodologie de l'auto-confrontation, il est exceptionnel, pour ne pas dire peu vraisemblable, qu'un enseignant soit amené à regarder un enregistrement vidéo de ses

propres cours. Comme l'est aussi bien le visionnage d'un tel matériel par un collègue de travail. Encore aujourd'hui, la dimension collective et concertée du travail enseignant peine à dépasser le seuil de la salle de classe, qui reste au demeurant le territoire d'un seul maître. Sans nier l'intérêt de ces méthodologies pour un gain de compréhension des pratiques enseignantes effectives, nous voyons difficilement comment elles pourraient s'insérer dans les manières de faire de l'école.

Dans le deuxième ensemble de travaux, qui portent plus spécifiquement sur la formation enseignante, nous avons les modèles de formation inspirés de l'analyse de pratiques professionnelles, qui ont également recours au langage, et notamment à son caractère dialogique, pour créer les conditions de possibilité de la réflexivité professionnelle. Il existe un autre ensemble de travaux, plus répandu, qui établit un lien fort entre réflexivité et écriture. Nous pouvons essayer de schématiser ce lien de la manière suivante : la réflexivité étant perçue comme un objectif à atteindre par la formation, l'écriture serait le moyen d'étayer la construction d'une identité/réflexivité professionnelle. Les portfolios seraient un dispositif de formation tout comme le sont les mémoires professionnels dans le cadre des IUFM. La perspective adoptée dans la mise en œuvre des mémoires professionnels, nous y avons déjà fait référence, est celle de l'enseignant-chercheur. Dans cet ensemble, nous pouvons identifier également la centralité accordée au langage, et notamment à l'écriture dont on suppose qu'elle pourrait être à même d'étayer le caractère dialogique et favoriser la réflexivité, même si certains travaux (Crinon, 2003 ; Crinon et al 2005 ; Scheepers, 2009) contribuent à montrer que ce que l'on fait, étudiants et formateurs, dans les dispositifs de formation basés sur l'écriture, peut différer grandement. Le recours à l'écriture ne garantit pas l'adoption d'une posture réflexive.

Même dans les situations où l'usage de l'écriture, et du langage en général, atteint les objectifs de formation escomptés, il est difficile de faire le tri entre l'influence des dispositifs de formation, celle de la mise en œuvre d'une recherche d'inspiration scientifique et celle du langage (écrit ou pas) sur le développement d'une réflexivité professionnelle. Il est difficile par ailleurs de déterminer dans quelle mesure la capacité à mettre des mots sur la pratique a un effet direct sur la pratique elle-même, et sur son amélioration, à court et à long terme. Il n'empêche que ces travaux donnent le ton à la formation enseignante et que l'influence du modèle français sur le contexte brésilien n'est pas des moindres (André, 2001). Mais une approche aussi manichéenne constitue, de notre point de vue, un obstacle important

à l'évaluation de la portée et des avantages effectifs du paradigme réflexif, dans toutes ces variations, tout comme à celle de ces risques, bien évidemment.

Que pouvons-nous retenir de l'analyse des travaux existants pour étayer notre recherche ? Nous observons que dans les deux ensembles de travaux, sur la formation et les pratiques enseignantes, la réflexivité passe par une verbalisation de la pratique, par une élaboration langagière. Nous observons en outre que, dans les deux cas, l'accent est mis plutôt sur le contenu de cette verbalisation que sur la forme de cette verbalisation, même si, comme nous l'avons indiqué, certains travaux tentent une analyse conjointe de ces deux éléments.

L'accent mis sur la verbalisation apparaît également chez Perrenoud. Il offre des « *pistes concrètes* » pour « *prendre sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse* » (Perrenoud, 1996a, p.196), telles que les échanges sur les pratiques et les représentations, l'écriture clinique, l'entretien d'explicitation, la simulation et les jeux de rôles et l'utilisation des portfolios. Il est intéressant de noter que dans toutes ces « *pistes* » un aspect revient régulièrement : la prise de distance par l'intermédiaire du langage et, si possible, d'un « *interlocuteur* », fut-il le sujet lui-même. Nous arrivons ainsi à un autre élément essentiel de la réflexivité, mis en avant par Saujat (2002), à savoir, son caractère dialogique. Le recours au langage est ainsi un moyen de favoriser la distanciation parce qu'il peut permettre d'objectiver ses propres manières de penser par la confrontation à l'autre ou à soi-même, notamment lorsqu'on recourt à l'écriture.

Or, si le langage (oral ou écrit) est aussi central dans les travaux sur la réflexivité, et si nous savons par ailleurs, à partir des travaux en sociologie du langage, que ce que les individus font avec le langage peut varier selon leur origine sociale, il convient de poser la question non pas uniquement en fonction de ce que les individus disent, lorsqu'ils réfléchissent sur le métier, mais aussi en fonction de la manière dont cette mise en mots (dans une éventuelle variabilité) peut contribuer à façonner la réflexivité enseignante. Il importe de comprendre en quoi différentes pratiques cognitivo-langagières pourraient étayer différentes manières de réfléchir sur le métier. Considérant le caractère socialement marqué du corps enseignant actuellement, le fait qu'il s'agisse de « *nouveaux enseignants* », d'enseignants issus des classes populaires, l'approche sociologique semble être d'autant plus séduisante.

3.4. De la réflexivité professionnelle enseignante : une affaire langagière ?

Telle sera en effet l'approche privilégiée ici. Nous interrogerons la réflexivité enseignante à partir de la dimension langagière, qui est de notre point de vue centrale, sans perdre de vue la dimension sociologique ; la perspective que nous adopterons dans cette recherche pour aborder la réflexivité enseignante est socio-langagière. A la différence de la majorité des travaux sur la réflexivité enseignante, notre approche est centrée d'abord sur le dire (et non sur le dit), sur la manière dont la mise en mots est réalisée, pour ensuite mieux comprendre le dit, le contenu de la réflexivité. Nous nous intéresserons aux mouvements discursifs qui peuvent permettre la mise en œuvre de la réflexivité.

Une précision doit être apportée pour expliquer davantage la perspective adoptée ici. Nous nous intéressons à la manière dont les enseignants pensent sur le métier et non à la manière dont ils pensent le métier. Une nuance importante puisque penser le métier renvoie aux conceptions et représentations du métier qui peuvent, certes, influencer les pratiques enseignantes, mais restent à la surface discursive. Pour nous, il s'agit de saisir les modes de faire discursifs qui sous-tendent (façonnent) la manière dont les enseignants pensent sur le métier. Pour y accéder, nous nous proposons d'identifier à la fois les mouvements cognitifs et les mouvements discursifs des enseignants, afin de les mettre en relation.

Au début de ce chapitre, nous avons soutenu l'idée selon laquelle il semblait plus productif d'essayer de saisir la réflexivité enseignante à partir d'une typologie. Il nous semblait non seulement arbitraire mais réducteur de concevoir la réflexivité comme une variable discrète, dont la négation de sa présence serait son absence. En effet, penser en termes de types de réflexivité offre la possibilité de les interroger en fonction justement de leur capacité à étayer l'adoption d'une posture professionnelle et de contribuer à son développement. Ce n'est qu'en adoptant cette perspective qu'il nous semblait possible de construire des liens entre la réflexivité et la pratique enseignante.

Nous avons analysé l'émergence du paradigme de la réflexivité. Au-delà de l'attrait qu'il présente dans le contexte actuel, marqué par la professionnalisation du métier enseignant, ce paradigme comporte toutefois des zones d'ombre et laisse plusieurs questions en suspens. Les principales, de notre point de vue, sont une

appréhension monolithique de la réflexivité et une absence d'analyse des pratiques langagières, en ce qu'elles peuvent favoriser la mise en œuvre de la réflexivité.

A partir de cette discussion sur la réflexivité et son rôle dans le métier enseignant, nous pouvons ébaucher les caractéristiques essentielles de la réflexivité professionnelle enseignante. Au lieu de parler d'une pratique réflexive, nous aborderons le problème à partir de la dimension langagière, le discours sur la pratique, non seulement parce que le langage apparaît comme central dans les travaux sur la réflexivité, mais aussi en vue de la population que nous nous proposons d'étudier. Par là, nous voulons insister sur la différence entre réflexivité et pratique, mais aussi essayer de mieux saisir les (possibles) mouvements de distanciation par rapport à la pratique que le discours sur la pratique peut favoriser. La réflexivité sera comprise comme un retour sur la pratique permettant au professionnel de se ressaisir de ce qu'il fait, dans un autre espace-temps.

Par ce choix, nous voulons mettre l'accent sur le fait que le sujet de l'action n'est pas le même que le sujet de la réflexion, car il y a déplacement subjectif, c'est-à-dire, prise de distance du sujet par rapport à son action et à lui-même en tant que sujet de cette action. Pour analyser la pratique, il est nécessaire que le sujet puisse s'analyser lui-même, comme partie intégrante du contexte immédiat de l'action. Il s'agit d'opérer la décentration nécessaire à la mise en œuvre de la réflexivité, à laquelle Wolfs (2005) se réfère. Et aussi Barnier quand il évoque « *un changement de statut de ces objets..., mais aussi le changement de statut de soi pour soi* » (Bautier, 2005, p. 217).

L'autre caractéristique fondamentale de la réflexivité, telle que nous la concevons, réside dans le fait qu'elle ne porte pas seulement sur la dimension praxéologique ou pragmatique de la pratique. De notre point de vue, centrer l'objectif de la réflexivité dans le changement de pratiques (et leur amélioration) revient à la réduire à une conception pragmatique. Or, les liens directs entre réflexivité et pratique sont loin d'être démontrés et il semble en effet difficile d'évaluer la compétence professionnelle des enseignants avec pour seule base leur capacité à mettre en œuvre la réflexivité.

Comme nous appréhendons l'enseignant comme un sujet inscrit dans une situation sociale, participant d'un collectif professionnel et intégré dans un contexte institutionnel, il nous est nécessaire d'aborder l'interrelation entre sujet et collectif par un examen plus serré des éléments du discours enseignant en rapport

avec cette communauté. Il s'agit de comprendre la manière dont le sujet s'approprié des discours existants au sein de la communauté et ce qu'il en fait.

Dans le chapitre suivant, nous tenterons de rendre opérationnelle, du point de vue méthodologique, l'analyse du discours enseignant, à partir de l'approche ébauchée ici.

Chapitre 4 – Langage et réflexivité dans le métier enseignant

Dans le chapitre précédent, nous avons interrogé le paradigme de la réflexivité enseignante, faisant appel aux travaux existants. Ce qui nous intéressait avant tout était de comprendre les enjeux de l'adoption du courant réflexif dans le métier, à partir de ses transformations actuelles. Sans doute, la réflexivité apparaît aujourd'hui comme une injonction dans les textes officiels, mais elle acquiert également un statut de prémisse dans la recherche. Le problème que nous rencontrons est ce consensus autour de la réflexivité, qui dispense d'une remise en question. Au-delà du bénéfice que présente en soi le fait d'avoir des enseignants « *plus réflexifs* », il nous semblait important de savoir quel type de réflexivité était en jeu, ce qui, étant donné la centralité du langage dans les travaux sur la réflexivité, semblait être possible à partir de la dimension langagière. Cette hypothèse de travail paraissait particulièrement heuristique face à un corps enseignant qui, au Brésil, est composé en grande partie d'individus d'origine populaire. Élément important puisque, nous le verrons dans ce chapitre en nous inspirant des travaux en sociologie de l'éducation et en sociologie du langage, les pratiques langagières, corrélées à l'origine sociale, peuvent être source de différenciation.

Au deuxième chapitre, nous avons décrit le recueil de données et la démarche épistémologique générale adoptée dans cette recherche. Nous ne revenons pas ici sur ces deux aspects, mais construisons, à partir d'un cadre théorique sur le langage, des catégories d'analyse. Nous nous efforçons de rendre compte du travail réalisé pour rendre opérationnelle cette hypothèse de travail sur un plan méthodologique, notamment en termes de l'analyse des données.

Ce quatrième chapitre est divisé en trois sous-parties. Dans la première, nous construisons le cadre théorique pour l'analyse des données recueillies, dans la deuxième, nous mettons ce cadre à l'épreuve, dans une pré-enquête réalisée auprès d'enseignants français. C'est notamment à partir de cette pré-enquête que dans la troisième partie, nous exposons les catégories d'analyse.

4.1. Réflexivité : une affaire socio-langagière ?

L'objectif escompté lorsque nous avons essayé d'établir un parallèle entre les transformations à l'œuvre dans la formation et le métier enseignant, notamment sous l'influence du paradigme réflexif, et celles à l'œuvre dans les manières de faire pédagogiques était de montrer que ces deux mouvements ont des similitudes qui vont au-delà de la simple corrélation. En effet, il s'agit d'une nouvelle manière d'envisager l'apprentissage, qui concerne la formation enseignante tout simplement parce qu'elle est également une situation d'apprentissage, mais qui concerne également la pratique enseignante car, si l'apprentissage est envisagé autrement, l'enseignement le sera forcément aussi.

Ces transformations répondent aux exigences de nos sociétés actuelles, et en particulier aux nouvelles exigences propres au monde du travail (autonomie, flexibilité, capacité à s'adapter, etc.), elles ont pour objectif d'accroître leur degré de démocratisation, par le biais d'une plus grande démocratisation scolaire (une réelle démocratisation en termes d'accès aux savoirs). Il n'en reste pas moins que cet objectif ne semble pas toujours être atteint. Bien au contraire, les nouvelles formes de faire de l'école peuvent participer à la construction des inégalités scolaires. Elles sont source de différenciation et d'inégalité comme nous le verrons dans la quatrième partie de cette thèse.

La bonne volonté pédagogique et le compromis politique des enseignants semblent ne pas suffire pour assurer l'égalité scolaire (Bonnéry, 2007). Même s'il est nécessaire de comprendre ce qui se passe à l'intérieur des salles de classe pour appréhender en quoi l'école construit des inégalités, il convient de garder à l'esprit qu'elles lui sont, en partie, extérieures parce que liées à l'origine sociale des individus. En effet, les travaux en sociologie de l'éducation (Bourdieu, 1966, Dubet et Duru-Bellat, 2004) l'ont bien montré, l'égalité des chances basée sur l'égalité de départ face à l'école ne serait qu'un mythe.

En France, c'est notamment à partir des travaux de Bourdieu que la sociologie de l'éducation pose un regard critique sur le mythe de l'égalité des chances : les différences de résultats entre les élèves issus d'horizons sociaux différents sont loin d'être aléatoires. L'école exigerait donc ce qu'elle n'enseigne pas nécessairement. Et les individus les mieux préparés à affronter l'école seraient les mêmes que ceux qui ont la possibilité de trouver dans d'autres lieux que l'école,

notamment la famille, des ressources nécessaires aux exigences scolaires. Pour Bourdieu, la question langagière est centrale dans la reproduction des inégalités sociales, ratifiées par l'école, car tous les élèves ne partagent pas les manières de faire discursives valorisées par l'école : « *Outre un lexique et une syntaxe, chaque individu hérite de son milieu social une certaine attitude à l'égard des mots et de l'usage des mots qui le prépare plus ou moins aux jeux scolaires.* » (1966, p. 339).

Ce point de vue est partagé par la nouvelle sociologie de l'éducation (Forquin, 2008), et notamment par Bernstein (1966 ; 1975/1971), dont la théorie des codes langagiers met en avant une explication similaire des inégalités scolaires. D'après lui, les enfants auraient accès à des « *codes linguistiques* » différents. Principalement voire uniquement « *le code restreint* » au sein des familles populaires, et à la fois « *le code restreint* » et « *le code élaborée* » dans les familles favorisées. L'école, avec son exigence de l'usage du code élaboré, relèverait pour les enfants d'origine populaire plutôt d'une acculturation à un code langagier non familier que du seul apprentissage de contenus. La question ici concerne la frontière entre linguistique et langagier, cette dernière dimension étant, à nos yeux, centrale puisqu'il s'agit avant tout de la manière dont sont construits des significats, en fonction des usages du langage.

Ces théories en sociologie de l'éducation ont conduit, par une mauvaise interprétation de ce qui a été mis en avant par les sociologues, à une approche pédagogique en termes de handicap linguistique. Non sans conséquence sur les programmes éducatifs, comme en France. Il pourrait être tentant d'aborder le problème dans la perspective mise en avant par Bourdieu, lorsqu'il parle de « *lexique* » et « *syntaxe* », comme un problème avant tout linguistique. D'autant plus qu'il est difficile de déterminer s'il fait référence à la dimension linguistique ou langagière. En effet, le flottement entre les termes concourt à une certaine confusion comme dans l'extrait ci-dessous :

Les rapports au langage me semblent être très proches de ce que sont les rapports au corps. Par exemple, pour aller vite, le rapport bourgeois au corps ou à la langue est le rapport d'aisance de ceux qui sont dans leur élément, qui ont pour eux les lois du marché. (...) Au contraire, le rapport petit-bourgeois au corps et à la langue est un rapport que l'on décrit comme timidité, comme tension, hypercorrection ils en font trop ou pas assez, ils sont mal dans leur peau. (Bourdieu, 1982, p. 132, souligné par nous).

Lorsque Bourdieu fait référence à des situations de bilinguisme (entre deux langues ou entre une langue et un dialecte) (1980b), ou bien à la question du « *parler correct* », nous pouvons effectivement être enclins à penser qu'il s'agit

principalement d'une question linguistique. En revanche, les choses sont moins nettes dans son analyse des usages scolaires du langage.

Le système scolaire enseigne non seulement un langage, mais un rapport au langage qui est solidaire d'un rapport aux choses, un rapport aux êtres, un rapport au monde complètement déréalisé. (Bourdieu, 1982 : p. 111-112)

Dans le même texte, la syntaxe est envisagée comme :

un système de catégories plus ou moins complexes, en sorte que l'habitude au déchiffrement et à la manipulation de structures complexes, logiques aussi bien qu'esthétiques, semble directement fonction de la complexité de la structure de la langue initialement parlée dans le milieu familial qui lègue toujours une part de ses caractéristiques à la langue acquise à l'école. (Idem, p. 330)

Chez lui, selon notre interprétation, ce n'est pas exactement de la langue dont il s'agit, même si le terme est utilisé, mais plutôt du langage et de ses usages cognitifs. Bien évidemment, ce qui est au centre des préoccupations de Bourdieu n'est pas la dimension cognitive, mais le caractère arbitraire des rapports de domination dans l'espace social. Dans cette perspective, il est compréhensible d'envisager le caractère arbitraire du marché linguistique, la langue étant, elle, aussi arbitraire. En revanche, il est moins évident d'envisager les usages du langage comme arbitraires et encore moins équivalents en ce qui concerne les mouvements discursifs qu'ils rendent possibles. Nous prenons appui sur la question de Bautier (2001, p. 133), « *tous les usages du langage se valent-ils quand il s'agit des mobilisations cognitivo-langagières nécessaires aux appropriations des savoirs, en particulier des savoirs scolaires ?* » pour en poser une autre : tous les usages du langage se valent-ils quand il s'agit de mobilisations cognitivo-langagières nécessaire à la réflexivité professionnelle enseignante ?

Nous pouvons faire les mêmes remarques pour les travaux de Bernstein, mais il y a de surcroît, nous semble-t-il, une question de traduction : « *language* » est traduit à la fois par « *langue* » et « *langage* ». Chez lui, les codes linguistiques peuvent être envisagés comme des codes langagiers car le linguistique n'est envisagé qu'à l'intérieur des situations langagières. Cette interprétation est corroborée par la lecture de la présentation de l'ouvrage, faite par Chamboredon (1975), où l'accent est mis sur « *langage* » et « *langagier* », et non pas sur « *langue* » et « *linguistique* ». L'hypothèse de base des travaux de Bernstein est, comme le souligne Bautier, celle « *d'un lien entre trois dimensions du sujet, les dimensions cognitive, sociologique et linguistique* » (Bautier, 2001 : p. 133), linguistique qui, de notre point de vue, est conçu à l'intérieur des pratiques (langagières) et de ses usages (cognitifs).

De la réflexivité enseignante

La question telle qu'elle a été formulée aussi bien par Bourdieu que par Bernstein ne concerne pas uniquement la dimension linguistique, mais aussi et surtout la question langagière. En effet, dans un cas comme dans l'autre, c'est des usages du langage dont il est question. Bien évidemment, la dimension linguistique est plus facilement saisissable et peut être retenue comme centrale dans une lecture moins attentive.

Dans le contexte français, en termes de langue, il n'y a pas forcément de différence entre la langue parlée à la maison par les enfants de milieu populaire et la langue parlée à l'école, sauf en cas d'immigration récente. Pour les enfants d'origine populaire issus de l'immigration mais nés en France, nous observons même des résultats légèrement meilleurs que leurs pairs français « *de souche* » et également d'origine populaire (Lahire, 1993 : p. 93). Il s'agit ainsi de comparer « *des êtres sociaux comparables* », comme l'indique Lahire (idem), pour passer à des travaux plus récents.

Par ailleurs, il est peu probable que les mêmes questions soient posées pour des enfants également issus de l'immigration, mais appartenant aux classes favorisées. La question proprement linguistique apparaît mineure et rapidement dépassée, secondaire. Les usages du langage quant à eux pouvant être importés d'une langue à l'autre :

si l'élève a acquis, dans une langue particulière, par des pratiques langagières déterminées, un certain type de rapport au langage et au monde, il pourra être à même de traduire ce rapport au langage dans une autre langue, c'est-à-dire en l'utilisant selon les mêmes modalités que sa langue maternelle (Lahire, idem : 95).

L'explication linguistique mise de côté, l'explication langagière reste d'actualité en sociologie de l'éducation. C'est cette piste qui est suivie par les travaux d'Escol, car elle permet d'expliquer les inégalités de départ devant l'école. Elle est aussi féconde lorsqu'il s'agit d'expliquer la construction des inégalités dans et par l'école (Bautier et Rayou, 2009, ainsi que les inégalités scolaires comme relevant de la co-construction entre école et élèves.

Nous avons déjà rapidement fait référence aux deux dimensions des inégalités scolaires : d'une part les inégalités de départ, dont l'école n'est pas responsable, d'autre part, ce que l'école en fait. En effet, dans les manières de faire pédagogiques contemporaines, les approches socioconstructivistes (ou plutôt les approches pédagogiques inspirées des vulgates socioconstructivistes) exigent, probablement plus qu'avant, la mise en œuvre des usages cognitifs du langage. Le

langage en salle de classe, du moins en ce qui est attendu mais pas forcément explicité par l'institution, est avant tout un langage pour penser, un langage d'élaboration (Bautier 1997 ; 2005b). Et cela même si les situations de classe peuvent permettre l'inscription et l'investissement des élèves à partir de registres plutôt relationnels et situationnels que proprement cognitifs. La mise en œuvre pédagogique rend possible des malentendus (Bautier et Rochex, 1997/2007 ; Bautier et Rayou, 2009), en autorisant l'activation de dispositions langagières moins à même d'étayer le travail cognitif attendu.

Dans les premiers travaux de l'équipe ESCOL, il était principalement question des élèves et de l'influence de leur origine sociale dans la construction des inégalités scolaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1999). Il s'agissait surtout d'interroger les « *dispositions* » (Bourdieu, 1970) que les élèves apportaient à l'école, et à partir desquelles ils donnaient du sens à ce qui y était fait. S'éloignant des explications déterministes, la perspective sociologique de cette équipe, fondée sur la notion de « *rapport à* », permet de prendre en compte aussi bien les aspects sociaux, d'un sujet toujours socialement inscrit, que subjectifs. Elle offre une meilleure compréhension de la manière dont les sujets donnent du sens au social, base de leur action dans le monde. A la place d'un sujet agi par des contraintes sociales vient un sujet qui agit ; certes à partir de contraintes sociales, mais en fonction du sens qu'il leur attribue. Cette prise en compte, à la fois de la dimension subjective et de la dimension sociale, est la spécificité de cette perspective sociologique. Une approche du sujet qui est un des fondements de notre recherche.

Dans les travaux d'Escol (Charlot, Bautier et Rochex, 1999 ; Bautier et Rochex, 1998), cette approche permet de combiner la dimension épistémique et la dimension identitaire pour saisir les inégalités d'apprentissage. Le « *rapport au savoir* » est :

un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonctions du sens qu'il leur confère. (Bautier et Rochex, 1998 : p. 34)

Normalement utilisée dans les recherches sur l'échec scolaire auprès des élèves, la notion de rapport au savoir est déplacée ici dans le domaine des enseignants, sujets « *confrontés à la nécessité d'apprendre* » (Charlot, 1997 : p. 93), mais également d'apprendre à. D'abord, l'enseignant est censé apprendre à l'élève, telle est sa fonction en tant que professionnel. Le rapport au savoir étant un élément clé de la

De la réflexivité enseignante

performance scolaire des élèves (Bautier & Rochex, 1998), il est important aussi d'interroger le rapport au savoir des enseignants, au fondement même de leurs décisions en termes d'activités, d'objectifs, de contenus, etc., c'est-à-dire en termes de choix opérés dans leur pratique.

Ensuite, qu'il soit novice ou expert, l'enseignant est censé apprendre le métier. Un apprentissage qui se poursuit tout au long sa carrière, une fois admis que les situations d'enseignement-apprentissage ne sont jamais identiques. Si nous partons du principe selon lequel la notion de réflexivité est intimement liée à l'apprentissage du métier, il paraît nécessaire de saisir comment les enseignants s'y prennent, un comment qui dépend de leur rapport au savoir, d'une manière générale, ainsi que de leur rapport au métier.

L'élément central de la notion de rapport au savoir est, de notre point de vue, le « *sens* » que le sujet attribue aux situations d'apprentissage et aux produits (les savoirs). Pour nous, « *sens* » est ici à interpréter de deux manières différentes. Rapproché de la notion de valeur, « *sens* » renvoie aux finalités, aux objectifs que l'individu peut attribuer/identifier dans des situations d'apprentissage et dans sa confrontation aux savoirs. Mais nous pensons également qu'il est nécessaire de mettre en évidence la dimension proprement sémantique de ce terme, car la valeur que l'on attribue à quelque chose dépend de la manière dont on lui attribue une signification, le langage étant ainsi au fondement même du rapport au savoir. Le rapport au savoir « *est aussi rapport au langage* » (Charlot, 1999 : p. 94), car le langage n'est pas seulement une représentation de la réalité, il est principalement constitutif de celle-ci :

Le langage ne traduit pas le monde réel mais participe de sa construction par le biais des catégories utilisées pour en parler, il construit aussi un monde spécifique par le biais des métaphores, des comparaisons, des jeux du langage (au sens de Wittgenstein), ce qui introduit (et confronte simultanément à) des espaces d'incertitude mais aussi – grâce à cela – à des possibilités d'élaboration, de supposition, de construction. Le langage construit encore un monde particulier, celui des discours théoriques, qui ne tirent pas leur validation de la seule confrontation au réel, qui ont leur cohérence interne propre. (p. 147)

La notion de « *rapport au savoir* », et par extension de « *rapport au langage* », offre des pistes pour établir des relations entre les mouvements discursifs et les types de réflexivité mis en œuvre par les enseignants. Chez eux aussi, ce qui est en jeu est le rapport au savoir dans ses dimensions identitaires et épistémiques, fondement de leur pratique professionnelle. Comprendre le lien entre mouvements discursifs et

réflexivité est un premier pas vers la compréhension des enjeux de la formation initiale et continue et leurs rapports à la pratique professionnelle.

Les travaux sur le rapport au savoir et au langage des élèves ont contribué à la compréhension de la construction des inégalités scolaires. Plus précisément, comprendre en quoi l'origine sociale des élèves peut contribuer à façonner ce qu'ils font à l'école. Peu à peu, cette thématique initiale de l'équipe ESCOL se déplace et se concentre sur ce qui, dans les modes de faire de l'école, peut contribuer à enfermer les élèves dans le rapport au savoir qu'ils importent « *de la maison* ». Aussi bien pour ceux dont le rapport au savoir va dans le sens de la construction d'un travail d'apprenant que pour ceux dont le rapport au savoir les inscrit dans la logique du « *métier d'élève* » (Bautier & Rochex, 1998).

Dans cette partie de la thèse, nous nous proposons de garder une perspective similaire à la première phase des travaux d'Escol, si ce n'est que nous nous centrons sur les enseignants parce que dans le cas brésilien, on observe certaines similitudes avec les élèves français en situation d'échec scolaire. D'une part, il y a même origine sociale, et d'autre part, l'ascension sociale, résultante de l'entrée dans le métier, ne peut faire oublier que ce dernier reste une filière de relégation, en particulier pour les enseignants du primaire. La thématique du rapport au savoir et au langage, en lien avec l'origine sociale des enseignants, n'a pas été à notre avis encore développée dans le contexte brésilien. Le deuxième axe exploré par ESCOL - ce qui dans les modes de faire de l'école contribue à la construction des inégalités scolaires - sera exploré dans la quatrième partie de cette thèse.

C'est parce que cette approche nous semblait possible et productive que nous avons choisi de réaliser cette étude dans le cadre de cette équipe de recherche, et ses travaux restent la référence théorique et méthodologique centrale pour la formulation de nos questions. Bien évidemment, ce choix impose de laisser de côté d'autres approches possibles. Mais que serait la recherche, si nous ne nous efforcions pas d'entrer dans un paradigme, au sens de Kuhn (1991), pour l'explorer davantage ? L'inscription dans cette approche s'impose, de notre point de vue, du fait de notre problématique, qui met en rapport processus cognitifs et langagiers, et ce avec un regard sociologique.

Outre cette référence première, nous avons pris appui sur deux autres auteurs⁵⁵ pour construire méthodologiquement cette première étape de notre recherche, à savoir, Vygotski (1985/1997) pour étayer la conception du langage, en lien avec le cognitif mais dans une perspective sociale, et Bakhtine dont la théorisation sur les genres du discours nous a permis de saisir les usages du langage dans le discours des enseignants.

4.1.1. Langage et pensée

Nous avons affirmé plus haut que le langage ne traduit pas la réalité, mais qu'il participe à sa construction notamment par le fait qu'il permet à l'individu de lui donner du sens. Par là, nous nous éloignons d'une conception purement représentative du langage, pour adopter une perspective productive du langage, perspective que nous retrouvons chez Vygotski (1985/1997). Dans les recherches qui se proposent d'appréhender la relation entre pensée et langage, cet auteur est une référence incontournable.

D'après lui, bien que passant par des processus de développement indépendants dans les premières années de l'enfance, langage et pensée sont liés de manière telle que la pensée devient verbale et le langage devient intellectuel. Le langage permet à l'homme de se dégager de la réalité concrète, à travers le processus de conceptualisation (généralisation), à la fois mouvement de langage et mouvement de pensée (Vygotski, 1985/1997). Lorsque l'enfant différencie l'objet de la signification du mot, il construit des concepts, par généralisation, qui sont au fondement même de l'acte de pensée. Pour le formuler de manière plus simple, ce n'est que parce que la réalité est mise en mots qu'elle peut devenir un objet de pensée.

La théorie vygotkienne offre une approche des relations entre langage et pensée qui peut être utile pour ce travail de recherche, dans la mesure où elle souligne l'étroite interrelation des deux. Ici, le langage n'a pas seulement une fonction communicative, mais aussi une fonction cognitive ; d'ailleurs, c'est parce que le langage a une fonction intellectuelle – la généralisation – qu'il permet la

⁵⁵ Dans la perspective d'inscrire notre recherche dans le programme de recherche de l'équipe ESCOL, la convocation de ces deux auteurs n'est pas une coïncidence. En effet, Vygotski et Bakhtine sont deux références théoriques centrales pour cette approche.

De la réflexivité enseignante

communication : « *la communication suppose nécessairement la généralisation et le développement de la signification du mot, c'est-à-dire que la généralisation devient possible avec le développement de la communication* » (Idem, p. 57-58).

Le programme de recherche construit par Vygotski a pour objectif principal de saisir la nature sociale du développement humain, réfutant une approche uniquement génétique ou biologique, d'où l'attention portée au langage comme instrument de médiation : « *Ce n'est que lorsque nous apprenons à voir l'unité de la communication et de la généralisation que nous commençons à comprendre le lien réel existant entre le développement social de l'enfant et le développement de sa pensée* » (Idem : p. 58). Adoptant le matérialisme comme philosophie de base, Vygotski attribue au langage le statut de système de médiation entre l'homme et la réalité. De la même manière que les instruments lui permettent de transformer le monde et constituent l'élément distinctif du travail humain, les mots, ou plus précisément le sens des mots, lui permettent de se saisir de la réalité. Le langage est le médiateur entre l'homme et la réalité :

En bon marxiste, Vygotski est attentif au rôle des instruments dans les sociétés humaines ; et il étend cette notion aux instruments psychologiques que sont à ses yeux les signes linguistiques et les autres moyens sémiotiques dont la société et l'école font aujourd'hui grand usage. (Vergnaud, 2000 : p 84)

Le langage est ainsi envisagé comme un instrument. Le deuxième élément distinctif du travail humain est le fait que les instruments sont l'objet de transmission intergénérationnelle ; ils sont donc porteurs de l'histoire socioculturelle. Il en va de même pour les mots parce qu'ils portent en eux également la culture d'une société. L'apprentissage du langage est donc avant tout un apprentissage culturel, c'est l'internalisation d'une culture. De nombreux exemples, issus des travaux anthropologiques (Lévi-Strauss, 1962) qui mettent l'accent sur les particularités des peuples isolés et/ou dits « *primitifs* », concourent d'ailleurs à montrer que la perception du réel dépend des mots dont on se sert pour étayer la perception. Afin d'éviter l'accent d'exotisme que ces exemples pourraient renforcer, nous prenons ici pour exemple la différence entre linguistique et langagier dans les travaux de Bernstein, utilisé au chapitre précédent. En anglais, ces deux dimensions renvoient à la même unité lexicale : « *language* », qui sert à désigner aussi bien la langue que le langage. Comme les deux dimensions sont rattachées à un même mot, il est difficile de les penser séparément. C'est pour la même raison que l'enseignement et l'apprentissage sont appréhendés dans la théorie de Vygotski comme deux processus reliés, ou plutôt deux facettes d'un même processus. En effet, en russe, « *obuchenie* » se

réfère à la fois à l'enseignement et à l'apprentissage (Schneuwly, 1995). Nous pourrions multiplier les exemples, mais l'idée que nous voulons faire passer ici est celle du façonnement de la perception du réel, dans sa dimension concrète mais aussi dans sa dimension abstraite, par les mots, qui sont avant tout des concepts pour penser le réel.

Le langage, en tant que véhicule de culture, n'est donc pas seulement à la frontière entre l'individu et le monde, mais également à la frontière entre l'homme et le social. Ce qui nous conduit à un autre élément central de sa théorie : la nature sociale du développement cognitif humain. C'est à partir de l'échange social que la pensée devient verbale et se développe. Et il serait réducteur de limiter la notion d'interaction aux seuls échanges entre deux individus. L'interaction est avant tout un échange social, pas seulement un tête-à-tête entre deux individus⁵⁶. Elle s'inscrit dans un contexte social plus large, sans lequel il est impossible de saisir ce qui s'y passe. Raison pour laquelle la situation de l'échange n'est jamais réductible à elle-même. Tout échange entre deux personnes est socialement situé.

De ce bref retour sur les idées de Vygotski, nous retiendrons deux principes de base de notre méthodologie. D'une part, si nous considérons, avec lui, l'interrelation entre pensée et langage, il semble important, par voie de conséquence, de partir du langage pour interroger le domaine de la pensée ; le langage étant compris ici non comme « *simple* » moyen de verbalisation de la pensée, mais comme condition de possibilité même de la pensée. Un problème important des recherches sur la pensée d'une manière générale et sur la réflexivité plus spécifiquement est celui de la méthodologie, étant donné la difficulté d'accès aux processus cognitifs. Surtout si le problème est posé non pas de manière quantitative mais qualitative. Même si nous admettons l'impossibilité d'accéder directement aux processus cognitifs caractéristiques de la réflexivité professionnelle enseignante, l'appui pris sur la théorie vygotkienne permet de centrer notre regard sur le langage, une fois établie l'indissociabilité du langage et de la pensée. Travailler sur les liens entre réflexivité et langage est de ce fait non seulement une option méthodologique, mais également et surtout un choix théorique.

D'autre part, l'accent mis sur la dimension sociale du langage est, par voie de conséquence, accent sur la dimension sociale de la pensée. Au plan théorique,

⁵⁶ En cela, nous pouvons rapprocher la théorie de Vygotski de la perspective de Bourdieu pour qui « *l'échange social ne se limite pas à la seule interaction entre deux individus* », le marché linguistique p. 127

cela nous conforte dans la perspective déjà mise en avant, lorsque nous avons fait référence aux travaux sociologiques qui attribuent au langage une centralité dans la compréhension des inégalités scolaires. Mais une autre conséquence s'impose au plan méthodologique : la reconstitution-convocation du contexte social large dans l'analyse et la discussion de nos données. C'est pour cela que nous avons fait le choix de commencer ce texte par une présentation du contexte brésilien. L'interaction entre deux individus et les échanges ne sont pas réductibles à « *la situation hic et nunc* » (Bautier & Markidis, 2004 : p. 219), mais sont à interpréter en fonction du contexte plus large (les auteurs soutiennent l'usage plutôt du terme « *milieu* ») pour pouvoir prendre en compte

que les acteurs et leurs discours ne sont pas, dans la perspective qui est la nôtre, transparents à eux-mêmes et méritent donc pour être interprétés la construction du cadre décrit précédemment qui restitue les dimensions spatio-temporelles, mais aussi institutionnelles et socio-historiques. (Idem : p. 226)

L'unité d'analyse chez Vygotski est le mot, une approche non suffisante pour notre étude parce qu'elle ne rend pas compte de ce qui se passe au niveau proprement langagier. Avec le mot comme unité permettant de rendre compte de la relation entre pensée et langage, Vygotski met en avant le caractère social du développement humain, ainsi que le caractère langagier de la pensée. Il nous éclaire par ailleurs sur la distance qu'il peut y avoir entre la signification d'un mot, socio-culturellement partagée, et le sens que lui attribue chaque individu. Nous faisons retour indirectement ici sur la question du « *rapport à* ». Bien que la signification d'un mot soit partagée par plusieurs individus, le sens que tout un chacun lui attribue peut différer, ce qui n'est pas sans lien à la valeur qui en découle.

Nous pensons que l'analyse des mots (uniquement analyse lexicale ou analyse de contenu) n'est pas suffisante parce que les mots ne sont pas utilisés en dehors des pratiques langagières (Bautier, 2001), qui sont tout autant des pratiques sociales. Et c'est à l'intérieur de ces pratiques langagières que cette distance entre le sens et la signification ou entre le sens attribué par un individu et le sens attribué par un autre peut être à l'origine de différences, *a fortiori* de différenciations. Pour saisir des pratiques langagières, il semble plus pertinent de traiter du discours. Nous ferons donc appel à Bakhtine (1979), et plus spécifiquement à la notion de « *genres de discours* ».

4.1.2. Langage et mise en mots du monde

Mettre en relation Bakhtine et Vygotski comporte peu de difficultés. En effet, le fort lien conceptuel chez les deux théoriciens ne relève pas de la simple coïncidence, mais d'une orientation commune : le matérialisme. Ainsi, des fondements importants des travaux de Vygotski sont présents dans les formulations sur le langage chez Bakhtine, notamment en ce qui concerne son caractère social. Les auteurs partagent le point de vue selon lequel c'est à travers des interactions sociales (spécialement par le biais du langage), comprises au sens large, qui ne s'épuisent pas dans l'ici et maintenant des situations, que l'homme se constitue en tant que tel. Histoire et culture sont des catégories centrales chez ces auteurs d'orientation matérialiste, car l'individualité est pensée comme historiquement et culturellement construite, en tant que partie d'un tout social.

Cependant, plus qu'une orientation commune, il est possible d'identifier une complémentarité entre eux. Bakhtine lui aussi se concentre sur la question de la signification, mais au lieu de se pencher sur la signification des mots, comme Vygotski, il prend pour unité d'analyse l'énoncé, qu'il considère comme « *unité de l'échange verbal* ». Nous observons donc un changement d'échelle dû à des programmes – et des objectifs – de recherche différents. Le domaine d'études de Bakhtine était la littérature et sa théorie, élaborée initialement comme une théorie de la littérature, s'élargira progressivement, devenant une philosophie du langage, également d'orientation matérialiste dialectique.

Pour commencer, nous essayerons donc de relever des aspects, dans les deux théories, témoignant de leur compatibilité. Ils concernent la centralité accordée au langage, par le biais duquel se donne l'internalisation du social par l'individu dans le développement humain, et son caractère socio-interactionniste où la situation d'interaction ne s'épuise pas en elle-même, mais est à interpréter en fonction du contexte social au sens large.

La référence faite par Vygotski à l'internalisation du social chez l'enfant comme partie de son développement est également présente chez Bakhtine : « *Ainsi, la personnalité qui s'exprime, saisie, pour ainsi dire de l'intérieur, s'avère être entièrement un produit de l'interrelation sociale. L'activité mentale intérieure du sujet constitue, tout autant que l'expression extérieure, un territoire social* ». (1987, p. 129). Et le langage, par le biais duquel cette interaction sociale a lieu, est également et avant tout social, même s'il s'agit d'une

De la réflexivité enseignante

production individuelle. Le problème de la signification est posé à partir de l'histoire de la culture dans laquelle l'individu s'inscrit et le mot, dans ce sens-là, ne peut être compris comme propriété du sujet qui parle, étant donné que :

Outre le fait que le mot comme signe, est extrait par le locuteur d'un stock social des signes disponibles, la réalisation de ce signe social dans l'énonciation concrète est elle-même entièrement déterminée par les relations sociales. (...) La situation sociale la plus immédiate et le milieu social plus large déterminent entièrement, et cela de l'intérieur, pour ainsi dire, la structure de l'énonciation. (Bakhtine, 1987, p. 124)

Au-delà de ces aspects communs avec Vygotski, la spécificité de la théorie de Bakhtine tient au changement d'échelle d'analyse qu'il opère. A partir du moment où il pose l'énoncé comme unité d'analyse, il met en avant la caractéristique doublement dialogique et polyphonique du langage. Ces deux caractéristiques nous intéressent ici car elles nous permettent de mieux saisir ce qui se passe dans une situation d'échange, telle que l'entretien, mais aussi parce qu'elles sont directement liées à la question de la réflexivité. Or, nous l'avons vu, la réflexivité exige l'adoption d'une posture dialogique, pour laquelle la prise en compte des discours présents dans l'espace social est fondamentale ; y compris du discours propre, appréhendé à distance, à partir du déplacement subjectif entre le je de l'expérience et le je de la mise en discours de l'expérience.

D'après Bakhtine, c'est à partir de son utilisation que le langage mérite d'être étudié, au travers d'énoncés concrets. L'énoncé n'est pas une production d'un sujet isolé, mais une production d'un sujet adressée à un autre. Au-delà d'être toujours adressé, le caractère dialogique du discours est aussi donné par le fait que toute parole a une histoire sociale. Déjà prononcée ailleurs et auparavant, dans d'autres situations et dans des contextes différents, elle comporte en elle-même l'histoire du sens qui lui a été socialement attribué.

L'orientation dialogique est, bien entendu, un phénomène caractéristique de tout discours. C'est la visée naturelle de tout discours vivant. Le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet. Et il ne peut ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense (Bakhtine, 21⁵⁷, 92 in Todorov, 1981, p. 98)

La dimension sociale est d'ailleurs toujours présente dans les formulations bakhtiniennes. C'est pour cela qu'il pose l'acte d'énonciation non pas seulement comme l'acte de verbalisation, mais comme un acte interpersonnel de

⁵⁷ M. Bakhtine (1975) Slovo v Romane (Le discours dans le roman) in Voprosy Literatury i Estetiki (Questions de Littérature et d'Esthétique) Moscou. P. 72-233. (traduction française M. Bakhtine (1987) Esthétique et Théorie du Roman, Paris, Gallimard)

signification. L'énonciation est ce qui se passe entre le locuteur et le destinataire, et la signification n'a pas seulement lieu quand l'énoncé est verbalisé, mais aussi quand il est interprété par le destinataire. C'est l'espace dialogique entre les deux. Ceci même en dehors de tout auditeur concret parce que l'énoncé est lui aussi social. Ainsi « *l'énoncé est adressé à quelqu'un* » (Todorov, 1981, p. 69) comme « *le locuteur lui-même est toujours déjà un être social* » (idem).

En posant le caractère dialogique du langage, Bakhtine explique la manière dont le discours individuel est non seulement influencé par la parole d'autrui, mais surtout construit à partir de et en référence à celle-ci. Même quand il s'agit d'un monologue, le discours est polyphonique, puisqu'on y peut identifier plusieurs voix qui cohabitent. Une polyphonie à travers laquelle le sujet construit son propre discours.

Celui qui appréhende l'énonciation d'autrui n'est pas un être muet, privé de la parole, c'est au contraire un être rempli de paroles intérieures. Toute son activité mentale, ce qu'on peut nommer le « fond perceptif », est médiatisée pour lui par le discours intérieur et c'est par là que s'opère la jonction avec le discours appréhendé de l'extérieur. La parole va à la parole. C'est dans le cadre du discours intérieur que s'effectue l'appréhension de l'énonciation d'autrui, sa compréhension et son appréciation, c'est-à-dire l'orientation active du locuteur. (Bakhtine, 1987 p. 165)

Le « *je* » énonciateur est peuplé d'autres « *je* », multiples, et parfois même contradictoires, qui le construiront. Autrement dit, le sujet devient un sujet à travers la rencontre à l'autre. La relation entre dialogisme et polyphonie est explicite, comme l'explique Kristeva :

Le mot/le discours pour Bakhtine n'a pas sa vérité dans un référent extérieur au discours qu'il doit refléter. Mais il ne coïncide pas non plus avec le sujet cartésien, possesseur de son discours, identique à lui-même et se représentant en lui. Ce mot/ce discours est comme distribué sur différentes instances discursives qu'un 'je' multiplié peut occuper simultanément. Dialogique d'abord, car nous y entendons la voix de l'autre – du destinataire –, il devient profondément polyphonique, car plusieurs instances discursives finissent par s'y faire entendre. (Kristeva 1970, p. 13-14)

Ces deux caractéristiques du discours, la polyphonie et le dialogisme, nous intéressent dans ce travail, car il s'agit de comprendre comment les enseignants entrent dans une situation dialogique au moment de l'entretien, à la fois avec l'intervieweur et avec eux-mêmes. L'entretien peut, de notre point de vue, contribuer à la mise en œuvre de la réflexivité. Il s'agit également de comprendre comment les enseignants s'emparent de la polyphonie pour construire leur propre discours.

La compréhension sociale du discours amène Bakhtine à prendre en compte le contexte de l'énonciation dans l'interprétation de l'énoncé. La signification s'établit, alors, à partir d'éléments linguistiques et contextuels. Pour mieux

De la réflexivité enseignante

comprendre cette affirmation, il est nécessaire de regarder de plus près les caractéristiques d'un énoncé, telles que Bakhtine (1984) les précise. S'éloignant de la tradition linguistique de son époque, il part non pas des éléments syntaxiques, mais de la dimension sémantique pour poser le problème du sens. Ainsi, il prend comme unité d'analyse non pas la phrase ou la proposition, mais l'énoncé, délimité par l'alternance des sujets parlants. En établissant la différence entre énoncé et proposition, l'auteur indique le caractère incomplet de la proposition, puisqu'elle ne peut être comprise que par rapport aux autres propositions du même locuteur, aux diverses voix qui l'habitent (polyphonie) et aux instances auxquelles elle s'adresse (dialogisme).

La totalité achevée de l'énoncé qui aménage la possibilité de répondre (de comprendre de façon responsive) est déterminée par trois facteurs indissociablement liés dans le tout organique de l'énoncé : 1) l'exhaustivité de l'objet du sens, 2) le dessein, le vouloir dire du locuteur, 3) les formes types de structuration du genre de achèvement. (Bakhtine, 1984, p. 283)

Les caractéristiques d'un énoncé sont alors posées à partir de sa complétude sémantique, de l'intentionnalité du locuteur et de son inscription dans un genre précis. Quand Bakhtine indique que tout énoncé s'inscrit dans un genre discursif, il souligne que tout énoncé, bien qu'individuel et inédit, obéit à certaines règles discursives antérieures, qui ont, elles-mêmes, un sens socialement établi ainsi qu'une intentionnalité préalable. « *Nous parlons en genres – variés – sans en soupçonner l'existence* » (Bakhtine, 1979 : 284) et le choix du genre exprime déjà un choix sémantique de la part du locuteur, ainsi que son intentionnalité discursive.

Les mots ont une histoire sociale. Il en va de même pour les genres que l'individu apprend également par le biais de situations concrètes d'usage. Ces genres sont rattachés à des productions antérieures et ont été construits à partir d'usages du langage précis, c'est pourquoi les genres du discours sont à la fois contrainte et ressource. Le genre offre au locuteur des repères pour la construction de son énoncé, à partir de modèles que le locuteur construit tout au long de son expérience sociale et de son contact avec les genres eux-mêmes, tout en laissant un espace de liberté au locuteur.

Lorsque nous choisissons un type donné de proposition, nous ne choisissons pas seulement une proposition donnée, en fonction de ce que nous voulons exprimer à l'aide de cette proposition, nous sélectionnons un type de proposition en fonction du tout de l'énoncé fini qui se présente à notre imagination verbale et qui détermine notre option. L'idée que nous avons de la forme de notre énoncé, c'est-à-dire, d'un genre précis du discours, nous guide dans notre processus discursif. Le dessein de notre énoncé, dans son tout, peut ne nécessiter, pour sa réalisation, qu'une seule proposition, mais il peut aussi en nécessiter un grand nombre et le genre choisi nous en dicte le type avec ses articulations compositionnelles. (Bakhtine, 1984 : p. 288)

De la réflexivité enseignante

Le genre, parce que construit historiquement pour des usages spécifiques, est aussi une contrainte. Revers de la médaille de tout modèle, tout guide qui, prescrivant ce qui discursivement (et cognitivement par extension) est « possible » ou « permis », définit par la même occasion ce qui ne l'est pas. Des limites sont posées par le choix du genre, car certains genres sont plus ou moins à même de permettre l'expression de certaines intentionnalités, comme ils sont plus ou moins à même de comporter certains mouvements discursifs (et cognitifs). Les genres ne construisent pas le monde de la même façon. Il s'agit donc de savoir quelles sont les manières possibles d'élaborer le réel à l'intérieur de divers genres discursifs. En ce qui concerne la réflexivité enseignante, notre principal intérêt, il s'agit de comprendre les limites qui lui sont (im)posées par le choix du genre discursif.

Bakhtine propose une division des genres du discours en deux catégories : les genres premiers et les genres seconds. Bien que ses travaux soient initialement centrés sur le discours littéraire, comme nous l'avons indiqué, la catégorisation qu'il propose, à partir de critères assez larges, se prête à tous les domaines du discours humain et a été reprise par plusieurs chercheurs (Bautier, 1995 ; Bautier et Rochex, 1998 ; Clot, 1999) dans des domaines différents. La distinction entre genres premiers et seconds s'opère tout d'abord selon leur degré de rattachement à l'immédiateté des situations.

Les genres seconds du discours – le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc. – apparaissent dans des circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, socio-politique – plus complexe et relativement plus évolué. Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Les genres premiers, en devenant composantes de genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui. (Bakhtine, 1984, 267)

Les discours premiers sont caractérisés par leur spontanéité et par un rapport direct à la réalité. Moins structurés et autonomes, leur compréhension est dépendante d'éléments déictiques. Les genres seconds, eux, se détachent de la réalité, et le sens n'est plus dépendant d'éléments déictiques, mais doit désormais apparaître dans le contenu même de l'énoncé. Les genres seconds sont caractérisés par une médiation entre le réel et le discours. Ici, il est possible d'établir une relation avec le rôle médiateur du langage, souligné par Vygotski.

Un aspect important doit être pointé : bien que Bakhtine fasse allusion à un rapprochement entre genres seconds et langage écrit, il n'affirme pas que les

genres seconds ne puissent exister qu'à travers l'écriture, ni que les premiers soient identifiés à l'oralité. La différence n'est pas posée en termes de canal de communication (oral ou écrit) mais en terme de rapport du discours au contexte réel immédiat, et en fonction du statut épistémique de ce discours. Par exemple, une conférence scientifique, bien que relevant d'une situation orale, ne peut s'inscrire que dans un genre second. Au contraire, des échanges écrits comme les courriers électroniques peuvent être plus proches d'un genre premier. Cette relation entre écrit et oral ou plus précisément entre culture écrite et oralité n'est cependant pas sans lien avec la typologie des genres discursifs construite par Bakhtine et offre un point de vue intéressant pour comprendre les pratiques langagières des individus. Nous y reviendrons à la fin de cette partie et nous la creuserons dans la troisième partie de cette thèse.

A ce stade, ce qui est à retenir est l'idée que l'objectif du discours dans les genres premiers et dans les genres seconds n'est pas le même, étant donné que les genres seconds sont convoqués quand il s'agit d'un « *échange culturel* » et pas simplement d'un « *échange verbal* ». L'accent est mis sur le contenu du discours et non sur l'interaction entre les deux personnes. Mais, qu'est-ce que cela signifie exactement ? D'après Bautier et Rochex, « *les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans "l'oubli" d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent.* » (1998 : 201). Les auteurs affirment que les genres premiers sont liés à « *l'expérience personnelle* ». De l'autre côté,

Les genres seconds, fondés sur les premiers, s'en ressaisissent et les travaillent dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place. (Bautier et Rochex, 1998, p. 201)

Bautier et Rochex (1998) s'appuient sur Bakhtine pour poser le problème de l'inégalité scolaire en termes d'inégalités de pratiques langagières, compte tenu d'une secondarisation du discours exigée par l'école, que tous les élèves ne sont pas en mesure d'effectuer faute d'une familiarité avec certains usages du langage. A partir de la différenciation entre discours premiers et seconds, la secondarisation peut être comprise comme la décontextualisation d'une expérience personnelle et sa ressaisie dans un autre niveau que celui de l'échange verbal. Cela exige :

Un travail de reconfiguration, de secondarisation de leur expérience première, ordinaire, du monde, de ses usages langagiers et de ses genres discursifs. Ce

De la réflexivité enseignante

travail requiert et permet tout à la fois de les ressaisir pour les constituer en objets de questionnement, de réflexion, de connaissance, de les considérer sur un registre nouveau, porteur de généralité et régi par une exigence et de normes de validité spécifiques et constitutifs d'un univers de contraintes et de possibles, pour une large part émancipé du caractère particulier et conjoncturel de l'expérience première. (Bautier & Rochex, 1998, p. 202)

C'est à travers la secondarisation que l'expérience peut se transformer en un objet de connaissance et de réflexion. Elle permet le passage du particulier au spécifique et du général au générique, ainsi que le dialogue entre ces deux sphères. C'est un changement de statut épistémique, qui ouvre la possibilité de transférabilité à partir de l'examen de l'expérience en vue de la transformer en savoir. Lorsque le discours se secondarise, le « je » énonciateur n'est pas le « je » de l'expérience, puisque qu'une prise de distance a eu lieu. Une autre caractéristique importante de ce discours second est la possibilité d'adoption d'une pluralité de points de vue, à partir de laquelle le sujet construit le sien propre et se construit lui-même en tant que sujet. La possibilité de mettre en œuvre la secondarisation n'est pas sans lien avec le type de rapport au langage et au savoir auquel nous avons déjà fait référence. Les individus ayant un rapport pragmatique au savoir et au langage seraient moins à même d'adopter un registre second, car le langage se réduirait aux échanges dans l'immédiateté des situations. Il s'épuiserait dans l'ici et maintenant. Chez les individus ayant un rapport compréhensif au langage et au savoir, au contraire, le discours serait envisagé comme un moyen d'élaborer la pensée.

Nous nous appuyons sur la notion de genre de discours de Bakhtine, et notamment sur la distinction entre genres premiers et genres seconds, pour analyser les mouvements discursifs par le biais desquels les enseignants parlent et pensent sur le métier. Il s'agit de savoir si la secondarisation, nécessaire à la réflexivité professionnelle enseignante, à partir de la manière dont nous l'avons définie, est mise en œuvre dans le discours des enseignants. Cette distinction est une piste intéressante pour la construction d'une typologie de la réflexivité enseignante, que nous envisageons à partir de caractéristiques distinctes et aussi à partir d'objectifs ou d'intentionnalités différents. Le concept de genre peut répondre à l'hypothèse initiale de cette recherche dont le but est d'identifier les traits communs aboutissant à une catégorisation du « genre réflexif » chez les enseignants.

4.2. Une pré-enquête auprès d'enseignants français

La pré-enquête a été réalisée en 2006, pendant le Master 2, auprès d'enseignants français (onze au total) que nous avons rencontrés dans le cadre de formations continues (stages en IUFM de la région parisienne et Master Professionnel dans une université parisienne). Dans ce groupe, se trouvaient aussi bien des enseignants expérimentés que débutants. Pour rencontrer ces enseignants, nous avons assisté à la totalité des rencontres des deux stages de formation en IUFM, ainsi qu'à certains regroupements d'une des disciplines du Master Professionnel.

Par la suite, nous avons pris contact avec un certain nombre d'enseignants en vue d'entretien. Avec les enseignants rencontrés par le biais du stage, nous avons fait des entretiens individuels, cinq au total. Pour les autres, nous avons fait le choix de réaliser, outre un entretien individuel, de deux entretiens collectifs (deux groupes de trois enseignants chacun). Le choix de varier la modalité des entretiens était lié à l'idée selon laquelle faire varier la situation (l'entretien) entraînerait la production de données différentes. A situations différentes, avec notamment plus ou moins d'interférence directe du chercheur, données différentes.

Nous avons réalisé les entretiens à partir de thèmes préalablement définis : l'entrée dans le métier, l'expérience professionnelle (dimension pédagogique et didactique) et la formation (initiale et continue, avec une attention particulière aux situations de formation auxquelles nous avons participé). Dans la conduite des entretiens, nous avons choisi d'être peu directive, notamment dans les entretiens collectifs, car il s'agissait de faire ressortir la manière dont les enseignants parlaient sur le métier. L'intégralité des entretiens a été transcrite, et c'est à partir de la confrontation de ce matériel au cadre théorique initial que nous avons essayé de dégager des catégories d'analyse. Mais avant de passer à la présentation des catégories d'analyse retenues et à la discussion des résultats obtenus, il nous semble nécessaire d'apporter quelques précisions.

Nous l'avons déjà indiqué, l'objectif central de cette pré-enquête était la construction de catégories d'analyse. Il ne s'agissait (et il ne s'agit) donc aucunement de procéder à une approche comparative. Plusieurs raisons nous détournent de le faire. Tout d'abord, le groupe d'enseignants français est uniquement composé d'enseignants du secondaire (collège et lycée) ; une population différente donc de celle de l'enquête au Brésil, qui comprend aussi bien des enseignants du primaire que

des enseignants du secondaire. Une deuxième différence tient au fait que dans l'enquête menée au Brésil, nous avons fait le choix de ne pas enquêter auprès d'enseignants débutants, comme il l'a été dit au deuxième chapitre. Le troisième élément est le fait que les enseignants français ont tous été rencontrés dans le cadre de formations continues (courte dans le cas des stages de l'IUFM, ou longue dans le cas du Master Professionnel). Les avoir rencontrés dans le cadre d'une formation a pu influencer (c'est probablement le cas) sur l'interprétation de la situation d'entretien et, par conséquent, leur manière de répondre. L'entretien a pu, par exemple, être perçu comme une situation de réflexion, dans la continuité de celle déclenchée par la situation de formation (au moins dans les cas où elle a effectivement été un déclencheur de réflexivité). Pour mémoire, les enseignants brésiliens ont été rencontrés sur leur lieu de travail, l'influence sur l'interprétation de la situation d'entretien n'est pas forcément du même type, même si nous devons considérer qu'elle peut être liée à des enjeux évaluatifs.

La situation d'entretien doit par ailleurs être analysée en fonction de la relation intervieweur-interviewé. Rapprochée, dans le temps, de la formation, nous aurions pu imaginer que la situation d'entretien aurait pu être interprétée comme une situation formelle (au sens décrit par Bourdieu, 1980b) et, par conséquent, aurait eu un enjeu évaluatif important. Cet effet a été atténué, à notre avis, par le fait que les entretiens ont été réalisés par une étudiante étrangère, de niveau de formation semblable, ce qui représente une situation d'entretien à moindre « *risque* » évaluatif et identitaire ; un risque qui influe forcément sur la construction de la situation d'énonciation et donc sur les pratiques langagières mises en œuvre. Au Brésil, nous l'avons signalé, la relation intervieweur-interviewé est à appréhender par rapport au contexte social plus large, en particulier la dévalorisation sociale du métier et les enjeux liés à la classe sociale d'origine de chacune des parties. Les enjeux évaluatifs ont pu ainsi être plus importants, du moins pour une partie des enseignants, puisque l'intervieweur était perçu comme appartenant au champ (au sens bourdieusien) académique, avec un écart de niveau de formation plus important (l'intervieweur était alors en doctorat). Mais aussi parce que l'écart social entre les interviewés et l'intervieweur était parfois plus important. Nous reviendrons sur ces aspects au moment d'analyser le corpus brésilien.

4.2.1. L'analyse des données de la pré-enquête

Nous n'avons pas opté pour la construction d'une grille d'analyse préétablie, de façon à limiter le risque d'imposer nos catégories aux discours des enseignants. L'intérêt de cette pré-enquête étant justement d'établir un « *dialogue* » entre le cadre théorique et les données empiriques. Nous avons procédé, donc, par une appropriation exhaustive des données à travers des lectures successives des transcriptions, dans lesquelles nous avons réalisé une contextualisation interne et externe des énoncés. Par contextualisation interne, nous nous référons à la place de l'énoncé dans le discours, en rapport avec les autres énoncés. La contextualisation externe, quant à elle, concerne le contexte plus large du discours, ce qui inclue l'histoire personnelle de l'individu, la participation au stage, et le contexte socio-historique et institutionnel de manière générale. Des éléments discursifs, lexicaux, sémantiques, morphologiques et de genre ont été pris en compte dans l'analyse des discours.

Cette première phase nous a permis de construire des catégories analytiques pour procéder à une analyse transversale des entretiens. En ce qui concerne les aspects proprement discursifs, nous avons retenu, à la lumière de Bautier (1995), les catégories d'analyse suivantes :

- **Principe organisateur du discours** – identification du genre discursif dominant dans les énoncés des interviewés (narration d'une anecdote, analyse d'une situation, énumération, description, citation, mise en relation...)
- **Tonalité** – associée au principe organisateur, la tonalité (affective, rationnelle, objectivante, théorique, empirique...) permet de catégoriser les discours en genre premier ou genre second. La tonalité donne des indices importants aussi sur la manière dont le sujet investit le travail.
- **Visée** – identification du vouloir dire de l'interviewé (demande d'élaboration, donner de l'intelligibilité, décrire la réalité, demander de l'approbation de l'autre, influencer l'autre...), en esquissant la manière dont le sens a été construit.

Par ailleurs, nous avons essayé de mettre en relation les aspects discursifs avec la dimension épistémique, toujours à partir des contributions du cadre théorique. Les aspects qui ont été pris en compte, pour ce faire, ont été les suivants :

- **les rapports théorie et pratique** : statut donné à chacune d'entre elles, leurs fonctions dans le discours et les passages de l'une à l'autre.
- **espace-temps du discours** : chronotope, contextualisation, décontextualisation et recontextualisation
- **rapport entre le sujet et le collectif** : polyphonie, auto-centration.
- **les déplacements opérés au sein du discours** : clôture et ouverture du discours, pluralité des points de vue adoptés, travail de recatégorisation.

Outre l'analyse proprement discursive, nous avons procédé à une analyse de contenu centrée sur **le discours sur le métier**, dans lequel nous incluons les thèmes abordés par les enseignants par rapport à leur activité et au métier d'une manière plus vaste. Parmi les thèmes récurrents, nous relevons : l'activité professionnelle, le collectif professionnel, la formation, l'institution, les élèves et la conception du métier.

Les entretiens collectifs ont été cependant traités différemment, puisque l'objectif principal de leur analyse était de mettre à jour ce qui se jouait au moment même de l'entretien. Ainsi, outre la démarche d'analyse utilisée avec les entretiens individuels, nous avons porté une attention fine à l'évolution des discours durant l'entretien et à l'interaction entre les sujets.

Une typologie des genres réflexifs professionnels chez les enseignants a alors été construite. Dans le chapitre suivant, nous présenterons cette typologie, en esquissant les modes de faire discursifs respectifs.

4.2.2. Une première typologie de la réflexivité enseignante :

Notre typologie de la réflexivité des enseignants a pris pour point de départ la distinction établie par Bakhtine (1984) entre genres premiers (attachés à l'expérience) et genres seconds (détachés de l'expérience), notamment à partir du degré de distanciation par rapport à la réalité dans les énoncés des enseignants. Nous étions intéressée à savoir si, lors de l'acte de l'énonciation, ils prenaient de la distance par rapport au réel, c'est-à-dire s'il y avait un déplacement subjectif. L'inscription dans un genre premier ou dans un genre second a été le principal trait différenciateur du genre réflexif chez les enseignants.

De la réflexivité enseignante

Nous avons pu par ailleurs établir une corrélation entre les types de réflexivité (première et seconde) et les modes de faire discursifs (narratif et argumentatif, respectivement). Nous relèverons, par la suite, les traits principaux de ces deux grandes catégories (« *réflexivité première-mode narratif* » et « *réflexivité seconde-mode argumentatif* »). Tout comme nous reviendrons sur la typologie de la réflexivité enseignante au cinquième chapitre, où nous présentons l'analyse du corpus recueilli auprès des enseignants brésiliens (qui nous intéressent davantage). Nous nous limitons ici à relever les aspects principaux de l'analyse réalisée dans la pré-enquête (Mamede, 2006). Les aspects que nous avons choisi de traiter ici ont été ceux qui nous ont orientés par la suite.

a) La réflexivité première

Dans les entretiens que nous avons catégorisés comme relevant de la réflexivité première, les enseignants, invités à parler de leur activité, le font en référence à des situations concrètes, vécues. Ils racontent des histoires, et, à travers ces récits, donnent du sens à la réalité (Bruner, 1996, 2005). Organisés à partir d'un principe narratif, ces discours se construisent sur une logique causale dans laquelle un événement est la conséquence directe de l'événement précédent. Le discours est construit, dans la majorité des cas, au passé composé et a comme connecteurs principaux ceux qui expriment à la fois une succession temporelle et une relation causale, comme c'est le cas de « *alors* ». Ce type de discours reste très attaché à l'expérience, comme on peut l'observer dans l'extrait suivant :

Bon, il y a un truc, par exemple, que je ne fais pas et que je ne veux absolument pas faire c'est rabaisser les élèves. Mais ça m'est arrivé déjà une fois ou l'autre, d'échapper... pas... ce n'était pas méchant mais... ou un gamin qui va te dire... bah, aujourd'hui, il y en a un qui m'a sorti « *ouais, de toute façon, tout ça, ça sert à rien* (incompréhensible) *de toute façon ça sert à rien que je bosse, parce que même... »* parce que la semaine dernière, hier j'ai collé huit gamins de cette classe, qui étaient venus sans avoir faire leur travail... qui étaient venus les mains dans le poches, « *on n'a rien fait* » et ils ont mis le souk dans le cours, résultat, je les ai collés. Et donc, ce gamin là, en plein milieu du cours... alors, ces gamins ils sont complètement décrocheurs, quoi. Par rapport à l'anglais en tout cas. Alors, du moment... je ne lui embête pas trop, je le laisse dans son coin. Et au moment de copier le cours, je lui ai dit « *bon, maintenant tu vas sortir ton cahier* ». « *Ouais, ça sert à rien, de toute façon, je suis collé pour rien, donc, ça sert à rien que je fasse quelque chose* ». Et alors, j'ai répondu « *mais bien sûr* ». Sur un ton comme ça. C'est

De la réflexivité enseignante

vrai que c'est le genre de truc que je... a priori que j'aimerais pas faire. Parce que ça... c'est... c'est dévalorisant, ça rabaisse, quoi, que je leur réponds comme ça. Mais... parce que à ce moment là, je ne voulais prendre cinq minutes à lui expliquer... parce que moi, je suis d'accord de parler avec lui, pourquoi il a été collé. S'il n'a pas compris, je suis prête à parler avec lui. Mais, ce n'était pas là maintenant, en plein milieu du cours que j'allais le faire. Donc j'ai dit « Rémi, si t'a un problème avec ta retenue, tu viens me voir à la fin de l'heure et on discute » Voilà, mais... mais il n'est pas venu, quoi. Et moi, je n'ai pas y pensé, je ne l'ai pas chopé à la fin de l'heure et on discute ». Donc, voilà, donc, du coup, c'est un gamin qui est persuadé qu'il est injustement puni. Alors qu'il n'est pas injustement puni, mais il en est persuadé. (Alice)

Dans cet extrait, l'enseignante commence par un discours sur la pratique, pour caractériser sa manière de faire dans sa relation aux élèves. Elle débute par un discours général, et construit un exemple de ce qu'elle n'aime pas faire (« *rabaisser les élèves* »). Dans la phrase suivante, elle fait une référence à son expérience (« *ça m'est arrivé déjà une ou deux fois* ») et enfin passe à un discours du type narratif dans lequel elle raconte une situation où elle a fait ce qu'elle n'aime pas faire (« *aujourd'hui...* »). C'est à partir du récit qu'elle indique ses priorités en termes de gestion du temps (« *mais ce n'était pas là maintenant en plein milieu du cours que j'allais le faire* ») et de gestion de classe (« *alors, ces gamins ils sont complètement décrocheurs, quoi. Par rapport à l'anglais en tout cas. Alors, du moment... je ne lui embête pas trop, je le laisse dans son coin.* », « *parce que la semaine dernière, hier j'ai collé huit gamins de cette classe, qui étaient venus sans avoir fait leur travail... qui étaient venus les mains dans les poches* »).

Inscrit dans des situations concrètes et attaché à la personnalité de l'enseignant, le mode discursif de cette réflexivité première prend une tonalité personnalisante, qui peut devenir intimiste ou même affective.

en plus je travaille sur le lycée de mon district. C'est-à-dire que ça fait 23 ans que, effectivement, j'habite là. Mais... Ça fait 23 ans que j'habite ce quartier et je travaille depuis 3 ans dans le lycée de mon quartier, donc, ce sont des enfants que j'ai toujours connus. Je travaille avec les enfants... enfin, beaucoup d'enfants que j'ai connus, que fait que c'est vraiment agréable. C'est sûr que... certains m'appellent par mon prénom, parce que certains me connaissent grâce à mes enfants, donc, c'est agréable. Je suis sûre que ça me permet de travailler... enfin... ils ne sont pas étrangers, ces adolescents. Je les ai connus tous jeunes. Tu vois ? C'est un plaisir de les suivre en 2^{nde}, 1^{ère} et Terminale, pour certains. (Julie)

Nous observons que la réflexivité première se construit à partir de manières de faire mises à l'épreuve à travers des situations concrètes. Il est intéressant de remarquer que les situations qui servent de base peuvent être empruntées à l'expérience professionnelle de l'enseignant ou à celle de collègues, constituant une sorte d'héritage commun. C'est l'expérience singulière concrète (la sienne ou celle des autres) qui a une valeur formatrice. La question est qu'elle reste ancrée dans la situation et le contexte particuliers. Il est difficile d'identifier un travail de décontextualisation, par le biais duquel il serait possible de passer d'une relation de type « *particulier-général* » à une relation de type « *spécifique-générique* ».

Les enseignants donnent du sens à la réalité à partir de moments significatifs, porteurs de sens dans leur exemplarité, qu'ils ont collectionnés tout au long de leur expérience professionnelle. Trop attachés aux particularités de ces situations concrètes, ils ne parviennent pas à s'en distancier. Mais cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de travail de réflexion. Ces enseignants réfléchissent sur ce qu'ils font, sur ce qu'ils sont. Le problème ici est que cette réflexion est façonnée par ce qu'ils font (leur expérience) et ce qu'ils sont (leurs valeurs personnelles), ce qui entraîne une plus grande difficulté à se remettre en question.

Une autre caractéristique importante de la réflexivité première est le passage rapide de l'interprétation au normatif, la tonalité étant injonctive. Dans la mesure où l'interprétation est fermée, il n'y a qu'une seule façon d'aborder un problème. A ce niveau, le surgissement du point de vue arrête la réflexivité.

[Tu étais plutôt d'accord avec ce qui a été dit pendant le stage ?] Tout à fait. Ah, bah, de toute façon, si je n'aurais pas été d'accord, je l'aurais dit. Ah ouais. De toute façon, elle l'a fait aussi. Deux ou trois fois j'ai dit des trucs. Elle, elle n'était pas d'accord avec moi... je ne sais plus pourquoi... [...] Il y a un truc qu'elle n'a pas aimé, ce que j'ai dit une fois que je jouais la dérision avec certains élèves. Ça fonctionne très bien. Que j'ai dit que des fois, quand j'avais des problèmes, quand je sentais, comme ça, qu'il y avait un peu d'agressivité, des fois, on faisait ça avec certains collègues, c'est-à-dire on essayait un peu de caricaturer leur façon de parler et tout ça. Et du coup, ils sentaient qu'ils étaient ridicules et ils arrêtaient. Elle n'a pas du tout apprécié. Bon, en même temps... [...] Ce n'est pas grave. Elle a le droit d'avoir un avis différent. En tout cas, moi, ça marche. Ce n'est pas très grave. (Giselle)

Ce discours autocentré laisse peu d'ouverture à la polyphonie lorsqu'elle véhicule une vision autre, ce qui peut être mis en rapport avec la question identitaire. Sans référence à la théorie et dans une démarche qui privilégie les particularités des situations, la relation à l'autre se pose ici uniquement en termes de

différence de point de vue, incommensurables. Par ailleurs, cette inscription dans des situations précises est à la base d'une tendance à l'appréciation des savoirs, à partir de ce qui fonctionne sur le plan pragmatique.

b) La réflexivité seconde

Chez les enseignants inscrits dans un genre second, le rapport au réel est médiatisé par un modèle de l'activité et du métier enseignant, construit certainement à partir de leur expérience professionnelle, mais cette dernière est considérée dans son ensemble et non à partir de situations particulières. Ce modèle est soumis à des critères de validité différents, au sens où il s'agit bien ici d'une généralisation. Les fondements de la pratique enseignante sont explicités à travers les catégories utilisées. Mais un trait important de cette réflexivité seconde est le fait que ces modèles n'emprisonnent pas la réalité, puisque les généralisations sont plus nuancées.

Et même en classe, où le niveau c'est le minimum, bon, mais c'est souvent les mêmes élèves qui font le cours, bon et les moyens, ils font les choses faciles et...j'essaye d'interroger aussi les élèves un peu faibles sur des choses très faciles, pour leur montrer que ça, ils savent le faire, les moyens sur les plus difficiles... bon. Maintenant que je les connais bien les élèves, je sais qui interroger sur telle ou telle question. (Célia)

Ici, la réalité n'est pas construite de façon figée. Le discours, ponctué par des modalisations, comme « *souvent* » dans cet extrait, donne à voir un modèle, mais, dans le même temps, laisse place à des exceptions. En outre, la réalité est appréhendée en termes de catégories générales (« *les élèves moyens* », « *les élèves un peu faibles* »), et non en référence à un élève spécifique, comme c'est le cas dans la réflexivité première. Contrairement à celle-ci, la tonalité du discours de la réflexivité seconde est explicative.

En ce sens, un travail d'élaboration de la réalité est perceptible dans l'utilisation de concepts, qui peuvent aussi bien être des concepts partagés par le collectif professionnel, que des concepts issus des Sciences de l'Éducation.

J'essaye de mettre en place, j'essaye de faire en sorte que se mettent en place des stratégies euh... d'entraide... dans lesquelles, nous, les profs, n'ont pas forcément accès, je veux dire par là que... ça m'est souvent arrivé de voir que mon explication ne fonctionnait pas forcément et parfois, pour ma grande surprise, alors que, elles étaient parfois un peu tordues, les explications d'élèves,

De la réflexivité enseignante

arrivaient à fonctionner. C'est-à-dire qu'ils ont parfois des... des manières de comprendre qui nous échappent un peu. Et tout ça c'est euh... et puis... pourquoi des niveaux différents ? Ça j'avais pensé que c'était un peu ce que disait Vygotski... la ZPD, la Zone Proximale de Développement. C'est-à-dire que... il y a un moment pour que euh... un élève qui soit à une certaine distance d'une notion qu'il ne maîtrise pas, pour pouvoir faire le saut et y arriver... c'est un peu plus complexe que ça, cette notion, mais euh... j'avais cette idée là derrière la tête que euh... qu'en mettant des élèves des niveaux différents, on arriverait à faire progresser euh... (Émile)

Ici, la référence explicite au concept de « *Zone Proximale de Développement* » est suivie par une reformulation et une mise en rapport avec l'activité professionnelle. À travers cette démarche, on observe le passage de la théorie à la pratique. Cet enseignant, en plus de construire un modèle de sa pratique, de la transformer en « *théorie* », fait le chemin inverse, en prenant dans une théorie des éléments pour expliquer sa manière de faire. Ces deux mouvements (de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie) sont nécessaires pour trouver un équilibre entre le modèle abstrait et la spécificité des situations singulières.

Une autre caractéristique importante de ce type de réflexivité est la manière dont l'activité enseignante est elle-même nuancée (« *j'essaye de mettre en place* »). L'enseignant exprime ses objectifs, tout en explicitant les actions qu'il va mettre en place pour les atteindre. Le discours établit les limites du modèle tout comme celles de l'activité enseignante.

J'essaye de leur expliquer. J'essaye de leur expliquer « *un jour vous serez à l'étranger, et qui quelqu'un vous parlera, vous ne comprendrez pas tous les mots, à cause de l'accent, à cause d'un petit manque du vocabulaire, ou quelque chose comme ça. Ce que vous devrez essayer d'avoir, c'est l'essentiel. Les mots accentués ou les mots importants. Si vous comprenez dans une conversation "chien", non "chien", "garage", "a besoin", "eau", vous allez comprendre que le chien dans le garage, il a besoin d'eau. Peut-être qu'il vous aura dit que le chien, il est petit, minuscule, hargneux, méchant, ou quelque chose comme ça, et ça vous n'aurez pas compris, c'est peut-être pas grave, parce que dans le contexte, l'important c'est qu'il faut donner de l'eau au chien. Pas qu'il soit bleu ou vert* ». Donc, j'essaye de leur expliquer de temps en temps les euh... quelle stratégie on poursuit, pour qu'ils adhèrent. Parce que, en fait, pour adhérer à quelque chose, ils ont besoin de comprendre souvent pourquoi on fait ça. Et le problème en langues c'est qu'on travaille beaucoup par la méthode inductive. C'est à dire, on fait travailler la structure, et après on leur dit « *à votre avis, ça sert à quoi, ça ?* » et ça ils n'aiment pas. Ça ils n'aiment pas parce que... eux, ils aimeraient dès le départ qu'on leur dise ce que ça veut dire. (Célia)

En posant ce modèle à partir de ce qu'ils essayent de faire, les enseignants établissent une distance entre leurs objectifs et la réalité, tout en

admettant que ce qu'ils essayent de faire pourrait ne pas se réaliser. Ce modèle n'est pas jugé comme bon ou comme mauvais en soi, mais est mis à l'épreuve des spécificités de chaque nouvelle situation et sera apprécié en fonction de son adéquation. À partir de la généralisation, l'activité et le métier sont mis en question, mais sans risque pour le sujet lui-même, puisqu'il n'est pas impliqué directement dans ce questionnement ; ni ses valeurs ni sa personnalité ne sont remises en cause. Ceci est possible grâce au déplacement subjectif opéré lors de l'énonciation par la référence à un collectif professionnel et à des savoirs abstraits.

[Si jamais t'avais à aider quelqu'un à te remplacer, à occuper ta place, qu'est-ce que tu lui dirais ?] Si euh... si j'avais... bah, c'est le cas l'année prochaine, puisque je vais libérer, pas complètement, ma place... en partie. Euh... d'observer, enfin, moi, souvent le conseil que je donne c'est d'observer. Parce que ça me permet.... Alors... c'est... c'est bizarre d'ailleurs quand même, parce que... parce que c'est une attitude un peu attentiste parce que euh... il ne faut pas hésiter de prendre les choses à bras, à corps, mais euh... enfin, c'est bien de ne pas arriver avec des certitudes. Je veux dire les... les profs... les seuls profs qui se sont complètement plantés, qui n'ont jamais... .. enfin... ceux qui ont été obligés de partir, c'est les gens qui sont arrivés avec beaucoup de certitudes sur la façon de faire, en disant « c'est ça qu'il faut faire »... alors que euh... souvent ils viennent d'un milieu euh... généralement ces profs-là viennent d'un meilleur milieu sociale que... qui n'a rien à voir et qui euh... donc... c'est une observation... (incompréhensible) ça te (incompréhensible) sans doute... t'attendais des conseils, je ne sais pas... euh... comme ça, enfin... un conseil initial, c'est un peu difficile. Je crois que c'est les... tu vois je suis amené à conseiller chaque année les nouveaux profs qui arrivent. Il y a quand même un système de tutorat, où on est. [D'accord. Entre les profs ?] Donc... ouais, c'est-à-dire que... donc c'est un nouveau titulaire... donc, moi, quand il y a une nouvelle prof de maths qui arrive et dont c'est le premier poste, j'ai un suivi... j'ai euh... donc, elle vient dans ma, elle vient dans ma classe. Je vais dans sa classe. On prend des heures pour discuter. [Vous faites des observations mutuelles ?] Voilà. Des observations. Et donc les... les... les conseils... ce que je veux dire c'est que... les conseils a priori, je... je n'ai pas beaucoup en donner puisque... euh... des conseils pertinents, il faut avoir de la matière, et la matière ... sur ce que j'observe, sur ce qu'elle me dit. Voilà. Donc... Voilà. (Émile)

Nous observons ici justement la mise en rapport du modèle construit pour un type de situation (aider un remplaçant) avec la réalité. D'abord, nous remarquons que les « conseils » avancés sont assez génériques (« observer », « ne pas arriver avec des certitudes »). Ensuite, l'utilisation de ce modèle dans une situation ne relève pas d'une simple application, mais prend en compte les spécificités de cette dernière (« des conseils pertinents, il faut avoir de la matière... et de la matière... sur ce que j'observe, sur ce qu'elle me dit. »). Cette démarche est le signe d'une conception de la théorie qui n'est pas applicationnelle, mais qui dialogue avec le réel.

De la réflexivité enseignante

Par ailleurs l'élaboration ouverte de la réalité est également présente dans la prise en compte de plusieurs éléments du problème, qui caractérise une approche plurielle. Elle ne se résume pas à un simple changement de point de vue, mais offre la possibilité de mettre en rapport plusieurs perspectives.

je ne sais pas... euh... je vais l'année prochaine redemander les 3^{ème} et puis... euh... essayer de faire ça, de plus en plus de fiches, en fait. De plus en plus de fiches, comme je te disais, assez guidées, avec euh... des choses assez faciles quand même. Toujours partant des choses faciles au début, pour essayer de motiver les plus faibles quoi. Et d'élever après le niveau et puis vraiment euh... les choses le plus difficiles de leur faire le faire à la maison. Mais en même temps, tu vois, c'est un piège aussi, parce que si tu fais les choses très guidées, tu ne leur rends pas autonomes (Célia).

Après avoir explicité son point de vue sur la manière dont elle envisage de faire face à un problème concret (l'hétérogénéité des élèves), l'enseignante produit une élaboration qui remet en question sa propre manière de faire. Avec cette problématisation, elle met sa réflexivité dans un mouvement continu et établit un dialogue avec elle-même. La posture dialogique peut également concerner le discours de l'autre.

euh... on a parlé euh... je ne sais plus... de l'apprentissage des leçons comme ça, je ne suis pas d'accord avec cette nouvelle méthode qui consiste à dire « il suffit d'avoir compris une leçon et de pouvoir l'expliquer avec ses mots et ça suffit ». Pour moi, non. Pour moi ce n'est pas du tout ça, ça ne suffit pas, quoi [...] là je n'étais pas trop d'accord... [Ta conception c'était laquelle ?] Moi, je pense que... il doit avoir compris et savoir expliquer avec ses propres mots, mais il doit aussi quand même savoir expliquer avec les mots de la leçon, qui en général n'ont pas été choisis au hasard. (Célia)

Le rapport à l'autre s'effectue au plan conceptuel, à travers le débat d'idées, et non au plan personnel. L'enseignante reprend l'énoncé du formateur et le met en question, tout en prenant une position fondée sur des considérations conceptuelles. Le déplacement subjectif, envisagé plus haut, permet l'adoption du point de vue de l'autre et, ainsi, l'évaluation n'acquiert pas une tonalité critique.

Les jeunes sont très demandeurs, en fait. Sont assez demandeurs. Ils n'ont pas le temps de lire, ils n'ont pas envie de lire. Ce sur quoi je comprends, parce que... je crois que c'est très fatigant pour eux, en fait. Physiquement, nerveusement et... mais ils ont envie qu'on... qu'on leur distille en fait tout ce qu'on peut savoir, tout ce qu'on peut dire, ça... (Émile)

Dans la réflexivité seconde, comme l'objectif de l'analyse n'a pas pour but un jugement irréversible sur un objet précis, se met en place une appréciation qui prend en compte aussi bien des aspects positifs que des aspects négatifs de l'objet en question.

c) Ce qui ressort de la pré-enquête

Dans cette pré-enquête, nous avons construit des catégories initiales d'analyse, qui ont été mises à l'épreuve du corpus français nous permettant d'ébaucher une première typologie de la réflexivité enseignante. Dans cette typologie, nous avons pu consolider nos principales hypothèses de travail, construites préalablement à partir de notre cadre théorique, à savoir : l'approche de la réflexivité à partir d'une typologie peut permettre de mieux saisir la manière dont les enseignants pensent sur le métier ; la distinction entre genres premiers et genres seconds et la distanciation à l'égard de l'expérience sont des éléments différenciateurs de la réflexivité ; il y a une corrélation entre types de réflexivité et modes de faire discursifs.

En ce qui concerne spécifiquement la dernière hypothèse, nous avons pu mettre au jour une relation entre la réflexivité première et le mode de faire discursif narratif ; l'ancrage dans l'immédiateté des situations exige leur mise en scène, et ce à partir d'un récit. De même, la réflexivité seconde va de pair avec un discours plus distancié des situations, le degré de généralité est par conséquent plus important. Dans ces deux groupes, le rapport au savoir n'est pas le même et, dans ce sens, il est nécessaire d'insister sur le fait que le rôle attribué à la théorie chez les deux groupes n'est pas le même non plus. Pour ceux qui s'inscrivent dans un genre premier, la théorie n'est jamais citée en tant que référence pour leur travail. Pour les autres, elle apparaît comme telle, surtout en ce qui concerne les éléments disciplinaires et didactiques, mais aussi pour les savoirs issus des Sciences de l'Éducation. Bien que le corpus de cette pré-enquête soit réduit, nous n'avons pu remarquer de différence entre enseignants débutants et enseignants expérimentés sur le rôle attribué à la théorie. L'ancienneté n'est pas un critère de distinction, la différence n'est pas de nature quantitative, mais qualitative.

A partir du moment où nous avons, dans un premier temps caractérisé la réflexivité professionnelle enseignante comme un retour sur la pratique, à partir d'un déplacement subjectif (le « je » de la pratique n'est pas le « je » qui parle sur la pratique), s'imposait de savoir si la réflexivité première relevait bien d'une réflexivité professionnelle. Mais, nous avons par ailleurs fait le choix théorico-méthodologique, d'essayer de saisir ce que les individus font avec le discours de manière positive, et non pas à référence à un modèle préalable.

S'imposent alors d'autres questions : Les deux types de réflexivité relevés s'équivalent-ils du point de vue de la construction d'une identité professionnelle et du développement professionnel ? Ou bien la réflexivité première peut-elle contribuer à renforcer une approche personnelle, parce que ne s'insérant pas dans le collectif du métier ? Quelles en sont les conséquences pour la formation ? Est-il possible d'amener les enseignants qui mettent en œuvre la réflexivité première à passer à la réflexivité seconde ?

Bien évidemment, l'aspect méthodologique doit être pris en compte et nous conduit à nuancer les résultats obtenus dans cette pré-enquête. Ils ne sont qu'exploratoires. Il ne s'agit aucunement de résultats définitifs, le principal objectif de cette étape, comme le nom l'indique, étant de préparer la recherche ultérieure et c'est dans cette perspective qu'ils doivent être (com)pris.

Il est néanmoins difficile de ne pas établir une relation entre le mode de faire discursif caractéristique de la réflexivité première et la « *pensée narrative* » (Bruner, 1996/2008 : p. 120) ou la « *construction narrative de la réalité* » (idem), qui semblent par ailleurs plus proches de la culture orale que de la culture écrite (Ong, 1998). Ce qui peut paraître paradoxal pour un métier comme le métier enseignant, dont le rôle est justement d'amener les élèves à une fréquentation de cette « *culture écrite* ». Cette nouvelle dimension nous a paru ainsi nécessaire à prendre en compte dans cette étude et c'est pourquoi dans la deuxième phase de l'enquête, nous avons essayé de l'aborder⁵⁸.

⁵⁸ Cette deuxième phase est exposée dans la troisième partie de cette thèse.

4.3. L'enquête auprès des enseignants brésiliens et la démarche d'analyse des données

Nous avons déjà décrit la méthodologie de recueil de données de notre enquête au deuxième chapitre. L'objet de celui-ci est la méthodologie d'analyse mise en œuvre. Nous reviendrons toutefois sur certains aspects de la méthodologie de recueil de données, non traitées au moment de la présentation de leur analyse, lorsqu'ils seront considérés comme essentiels pour la compréhension de l'analyse.

Lors de la pré-enquête, la notion de secondarisation, issue des travaux d'Escol, s'inspirant de Bakhtine (1984), s'est avérée significative pour l'analyse des entretiens menés auprès des enseignants français. Nous avons donc décidé de reprendre les catégories d'analyse pour la recherche menée à Fortaleza. La typologie initialement construite nous a servi de point de départ, mais il nous paraissait nécessaire de rester attentifs à ne pas l'imposer au contexte brésilien. Tout comme il nous semblait essentiel d'enrichir l'analyse, par la prise en compte d'autres aspects, et de faire varier les modes d'analyse afin d'aboutir à une approche différente des données.

Encore une fois l'approche dialectique entre le cadre théorique et le matériau empirique nous a semblé nécessaire pour repenser nos catégories d'analyse. Par des lectures successives de l'intégralité des entretiens transcrits, nous avons essayé de dégager des éléments qui ont pu passer inaperçus lors de la pré-enquête ; des éléments qui n'avaient pas été considérés comme significatifs, ou tout simplement qui n'y étaient pas présents.

Nous avons ainsi décidé de faire appel, après cette première lecture de l'intégralité du corpus d'entretiens, à un logiciel d'analyse lexicale (Lexico) pour aborder autrement ce matériau de près de 500 pages. Nous savions que par la seule analyse lexicale, il ne serait pas possible de saisir la dimension langagière, que nous considérons comme primordiale. Nous ne pensions donc pas pouvoir rendre compte des différences discursives repérées auprès des enseignants français par ce biais, mais il nous semblait que l'analyse lexicale pourrait nous aider à construire des hypothèses et identifier des éléments à analyser de manière plus approfondie par la suite.

Bien évidemment, il serait inexact de penser que nous arrivions à cette analyse lexicale sans hypothèses préalables, car à partir de la pré-enquête, tout au long

De la réflexivité enseignante

de la réalisation de la première phase de recueil de données et pendant la première lecture de ce matériau, nous avons déjà identifié certains éléments clés, comme, par exemple, la prise en charge énonciative, les catégories utilisées, les modalisations, l'emploi de termes issus du jargon pédagogique et les temps verbaux utilisés. Cependant, pour chacun de ces éléments, ce qui nous intéressait n'était pas leur seule présence mais, avant tout, leur contexte d'apparition dans les discours, pour une analyse comparative entre différents entretiens. Cela, le logiciel permettait de le faire plus rapidement, et à partir d'une vue de l'ensemble difficile à obtenir autrement avec un tel volume de textes.

À l'aide de Lexico, nous avons réalisé trois types d'analyse. Une première intra-individuelle, où nous avons essayé de repérer les traits spécifiques de chacun des entretiens (du moins ceux qui pouvaient être relevés par l'analyse lexicale). Le logiciel nous a permis de repérer plus rapidement les unités lexicales utilisées et leur fréquence d'utilisation dans chaque entretien par des coefficients établis par la comparaison avec l'ensemble du matériau. À partir de ces pistes, nous avons regardé le contexte d'apparition de ces termes distinctifs pour comprendre si et en quoi ils pourraient signaler des aspects langagièrement significatifs. Ces unités lexicales pouvaient se référer à des éléments divers : des thèmes à creuser dans l'analyse des entretiens (la « *paresse* » chez A-PF, Primaire-Portugais), des catégories utilisées par les enseignants pour rendre compte de la réalité (variation entre « *gamins* », « *enfants* », « *élèves* », « *ils* », au singulier ou au pluriel...), des modalisations plus souvent utilisées (caractère fermé du discours de V-FM, Primaire-Sciences), où des termes comme « *personne* », « *aucun* », « *tout* », « *rien* »... étaient utilisés plus souvent que dans les autres entretiens), ou encore le principe organisateur du discours (usage plus fréquent des verbes conjugués au passé dénotant l'appel récurrent aux récits dans le discours).

Dans un deuxième temps, nous avons essayé de faire le même type d'analyse en regroupant les enseignants par catégories : discipline enseignée, établissement scolaire et niveau d'enseignement. L'objectif était d'identifier s'il y avait des manières de faire discursives partagées selon ces catégories. Nous avons ainsi pu identifier des termes qui différenciaient les enseignants du primaire de ceux du collège. Par exemple, le terme « *enfant* » apparaît avec un coefficient plus important chez les enseignants du primaire que chez les enseignants du collège (16 X). En revanche, les termes « *classe* » et « *groupe* » apparaissent plus fréquemment chez ces derniers (les coefficients respectifs étant 6 et 5). Nous avons également pu identifier

une certaine influence de l'établissement. Par exemple, parmi les enseignantes de l'école MT, le terme « *religion* » apparaît avec un coefficient plus important que dans le reste du corpus (11 X)⁵⁹. Ces différences étaient alors à creuser lors des analyses ultérieures.

Le troisième type d'analyse lexicale a consisté à faire ressortir les contextes internes (les passages dans le texte) de certaines unités lexicales, ou expressions, identifiées comme pouvant être significatives lors des deux premières analyses. L'idée était ici d'identifier si ces termes, bien que similaires, pouvaient être employés différemment dans les contextes internes de chaque discours. Par exemple, l'emploi du terme « *élève* » peut désigner un élève spécifiquement, à l'intérieur d'un récit, comme il peut tout aussi bien désigner la catégorie « *élève* », dénotant un plus grand degré de généralité. Ainsi, bien que l'unité lexicale soit la même, elle n'implique aucunement le même mode de faire discursif. Autrement dit, l'identité d'une unité lexicale ne signifie pas une identité des pratiques langagières mises en œuvre.

Lexico nous a été d'une grande aide pour « *déblayer le terrain* », mais l'essentiel de notre analyse s'est centré sur les pratiques langagières mises en œuvre par les individus, en fonction du contexte d'énonciation. Dans ce contexte, nous incluons aussi bien le contexte interne des pratiques langagières (les énoncés à l'intérieur desquels elles apparaissent), le contexte de la situation d'entretien, car les pratiques langagières des enseignants peuvent être orientées différemment selon l'interprétation qu'ils font de cette situation et de ses enjeux⁶⁰, que le contexte socio-historique et institutionnel, comme le propose par Bautier et Markidis (2004).

À partir de notre cadre théorique, nous avons fait le choix de repérer ce qui dans les mouvements discursifs mis en œuvre au moment des entretiens participait à l'élaboration cognitive. Cela revient à dire que nous avons essayé, faisant appel à la notion de genre de Bakhtine, d'interroger le discours des enseignants pour savoir en quoi certains genres favorisaient ou, au contraire, faisaient obstacle à certains modes de comprendre et d'appréhender le réel ; le genre pouvant fonctionner à la fois comme contrainte et comme ressource.

⁵⁹ La prégnance de la religion au sein de cet établissement, dont le nom dénote déjà une référence religieuse, avait été repérée, lors du recueil de données, dans la pratique quotidienne de la prière, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Nous pourrions alors dire que le logiciel a servi à ratifier les analyses faites préalablement et à rassurer un chercheur débutant...

⁶⁰ C'est-à-dire comment à partir de l'interprétation que l'on fait d'une situation et de la manière dont on établit la relation entre interlocuteurs, dit-on ce que l'on dit à qui on le dit, et comment ce qui est dit permet de rendre compte des manières de penser sur le métier.

De la réflexivité enseignante

La pré-enquête nous a permis de construire un premier ensemble de catégories, à partir desquelles traiter les données recueillies auprès des enseignants brésiliens. Cependant, il nous paraissait également important d'enrichir notre analyse par d'autres éléments, étant donné la spécificité du contexte brésilien. Deux caractéristiques de ce contexte, que nous avons déjà signalées au premier chapitre, nous semblent essentielles pour la compréhension des enjeux éducatifs actuellement à l'œuvre au Brésil : le caractère socialement ségrégué de l'école publique brésilienne et la dévalorisation sociale du métier.

La base des projets fondateurs de l'école publique est différente en France et au Brésil. Le projet républicain de l'école française s'adresse à l'ensemble de la population. Même si la distinction entre les classes sociales a pu s'opérer au travers de parcours et de filières différenciés et même si nous observons aujourd'hui une fuite, pour l'instant marginale, de l'école publique par certaines fractions des classes favorisées, le pour tous reste la règle. L'école publique brésilienne, elle, n'est destinée qu'à une seule partie de la population, celle qui ne peut pas payer la scolarité des enfants

En quoi cette ségrégation sociale peut-elle influencer le rapport au métier des enseignants brésiliens et leur manière de penser le métier ? Comme l'indique Becker, « *les gens en savent beaucoup sur le monde dans lequel ils vivent et travaillent* » pour « *réussir à se frayer un chemin dans ses complexités* » et « *pouvoir s'adapter à toutes ses contradictions et tous ses conflits, résoudre tous les problèmes qu'il pose en travers de leur route* » (p. 164). Ils connaissent le monde social qui les entourent et construisent des connaissances pour y faire face. De manière à mieux saisir la sociologie spontanée des enseignants et sa possible influence sur les manières de penser sur le métier, nous avons fait appel aux travaux de Windisch (1982, 1985 et 1990) sur la pensée sociale et sur la centration/décentration sociocognitive. Il s'agit d'essayer de rendre compte de la définition du métier enseignant en fonction du caractère ségrégué de l'école publique brésilienne.

Disciple de Piaget, Windisch (1990) se propose d'analyser, à partir d'une approche à la fois sociologique et langagière, la pensée sociale, de manière à en identifier la logique interne. D'après l'auteur, il ne serait pas possible de comprendre la logique de la pensée de « Monsieur-tout-le-monde » en ayant comme référence la logique propre à la pensée formelle et à la logique déductive. Pour mieux saisir la logique interne à la pensée sociale, il fait appel à la notion de centration et

décentration cognitive de Piaget. La pensée de certains individus serait marquée « *par un attachement inconditionnel et exclusif à son groupe d'appartenance* » et « *le rejet de tout autre groupe* » donc sociocentrique. Chez d'autres, « *quelles que soient les idées, les préférences et les valeurs de l'individu, il tient à les situer parmi les autres systèmes d'idées et de valeurs possibles, et à les comprendre* » (Windisch, 1990 : p. 30). La différence entre les pensées sociocentriques et les pensées socialement décentrées ne s'expliquerait pas par la capacité à mettre en œuvre les opérations cognitives nécessaires à la décentration cognitive, au sens de Piaget, dont tout adulte est capable, mais, nous insistons, par des facteurs sociaux.

Que nous n'ayons pas fait appel aux travaux de Windisch pour l'analyse du corpus de la pré-enquête n'indique en aucune façon que le sociocentrisme ne puisse pas être à l'œuvre dans le contexte français. Le groupe « *eux* » peut désigner différents individus, selon les contextes et ce qui est pris en compte : la dimension sociale (« *les pauvres* »), ethnique (« *les étrangers* »), statutaire (« *les élèves* »), ou même une combinaison de plusieurs dimensions (« *les élèves pauvres d'origine étrangère* »). Cela pourrait vraisemblablement être le cas de certains enseignants dans des écoles classées ZEP, dont le caractère ségrégué les rapproche davantage du contexte brésilien.

Seulement, le contexte brésilien nous a davantage paru propice à la mise en œuvre d'une pensée sociocentrique, étant donné justement le caractère ségrégué de l'école publique, plus à même d'amener certains individus à s'inscrire dans le métier selon une approche duelle « *eux X nous* » telle que décrite par Windisch. Dans ce cas, la centration sociocognitive pourrait être un obstacle important à la mise en œuvre de la réflexivité enseignante. Cette hypothèse, comme nous le verrons par la suite, s'est avérée productive. Ainsi il semble impossible de comprendre le discours des enseignants sur le métier et la manière dont ils pensent le métier en faisant abstraction du contexte de ségrégation sociale qui caractérise le Brésil. Les élèves ne sont pas des « *élèves* » tout court, ce sont des élèves issus d'un certain horizon social, ce qui peut conduire à une lecture sociale de l'école et de son rôle. Nous le verrons dans le prochain chapitre, la définition et l'exercice du métier en fonction de « *ces élèves-là* » est le fait de nombreux enseignants dans notre corpus.

Nous insistons, le sociocentrisme ne découle nullement d'un « *déficit intellectuel* » (Windisch, 1990 : p. 29), d'une impossibilité à mettre en œuvre les opérations cognitives qui rendent possible la décentration, dont tous les adultes sont

capables. De notre point de vue, l'attachement à un groupe d'appartenance et le rejet des « *autres* » peuvent être favorisés lorsque l'identité sociale est perçue comme en péril. Les travaux de Windisch mettent en relation la montée du nationalisme, et de la pensée sociocentrique qui le caractérise, avec la montée des difficultés sociales, telles que l'augmentation du taux de chômage dans la population suisse.

C'est là que nous convoquons la deuxième caractéristique du contexte brésilien que nous avons signalée, à savoir la dévalorisation du métier enseignant, qui met en péril l'identité enseignante, car nous pensons qu'elle peut favoriser la mise en œuvre d'une pensée sociocentrique. Cependant, la lecture de cette dévalorisation doit tenir compte de l'origine sociale des enseignants et de la transformation par laquelle passe le corps enseignant actuellement. Si l'origine défavorisée caractérise une partie importante du corps enseignant aujourd'hui, il n'en est pas pour autant exclusivement constitué, car, outre les « *nouveaux enseignants* », que nous caractérisons par leur origine populaire et le fait d'être issus de familles peu scolarisées, on trouve également des enseignants issus des classes sociales favorisées. Le métier enseignant, notamment au primaire, était une voie fréquemment choisie par des « *filles de bonne famille* ». Cela allait de pair avec une conception du métier comme étant une « *affaire de femmes* » à qui l'on confiait traditionnellement l'éducation des enfants et parce qu'il permettait de conjuguer vie familiale et professionnelle.

Nous n'allons pas revenir sur cette discussion, que nous avons déjà traitée au premier chapitre. Ce qui nous importe ici avant tout est le fait que la transformation sociale du corps enseignant est intrinsèquement liée à la dévalorisation sociale et financière du métier à laquelle elle participe tout en y étant à l'origine, dans un mouvement d'inter-causalité. La dévalorisation sociale du métier est alors à interpréter différemment selon le milieu social des enseignants. Pour ceux originaires des classes favorisées, elle peut signifier une trajectoire sociale descendante. Pour les enseignants originaires des classes défavorisées, l'entrée dans le métier s'inscrit dans une trajectoire sociale ascendante, mais qui peut rester mitigée du fait de la dévalorisation. Toujours est-il que, pour les uns comme pour les autres, celle-ci peut participer d'une mise en péril de l'identité enseignante, d'autant plus qu'ils sont tous confrontés à un nouveau public qui « *résiste* » à l'apprentissage. Nous pensons que la « *sociologie spontanée* » des enseignants est une notion riche pour notre analyse et nous avons choisi d'intégrer les apports de Windisch (1982, 1985), de façon à déterminer si la centration sociocognitive est à l'œuvre chez les individus

De la réflexivité enseignante

interviewés et si elle peut constituer un obstacle à la mise en œuvre de la réflexivité professionnelle enseignante. Pour cela, nous avons essayé d'observer dans nos données comment se faisait la catégorisation du groupe auquel appartenait les enseignants (leur « nous »), ainsi que celle du(des) groupe(s) des « autres ». Nous avons également inclus dans nos catégories d'analyse le type de causalité et le rapport au temps dans le discours des enseignants. Eléments qui, d'après Windisch, peuvent permettre d'identifier la centration sociocognitive.

Pour synthétiser, après inclusion des apports de Windisch, nos catégories d'analyse du corpus brésilien ont été les suivantes :

1. En ce qui concerne les modes de faire discursifs à partir de genres premiers et seconds chez Bakhtine :
 - Fonction du langage privilégiée : interactionnelle ou élaborative.
 - Principe organisateur du discours : narratif, descriptif, argumentatif
 - Degré d'explicitation des propos (inversement proportionnel au degré de connivence) : minimal (discours de connivence) ou maximal (discours d'explicitation)
 - Interprétation de la situation : témoignage, évaluation, moment d'élaboration
 - Ancrage : situation concrètes (particulier), discours général, spécifique-générique
 - Tonalité : expressive/ affective, injonctive, problématisante
 - Approche : personnelle, professionnelle

2. En ce qui concerne le type de réflexivité
 - Sources : expérience, théorie, discours d'autrui (élèves, collègues, hiérarchie), institution
 - Objets : relation aux élèves, contenus d'enseignement, politiques éducatives, contexte institutionnel
 - Mouvements cognitifs : jugement, analyse, justification.
 - Causalité : cooccurrence, unique sursaturée et pluridimensionnelle/ multifactorielle.

En dehors de ces deux grands groupes de catégories, nous avons caractérisé le **rapport au savoir, au langage et au métier** dont témoignaient les discours des enseignants au moment de l'entretien. Les entretiens ont été par ailleurs une source privilégiée d'information sur les conceptions des enseignants sur le

De la réflexivité enseignante

métier, sur les élèves, sur l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que sur leur parcours familial, scolaire et professionnel. Nous n'analyserons pas ces éléments ici, mais seulement dans la quatrième partie de la thèse, quand ces aspects seront mis en relation avec les modes de faire pédagogiques.

Au prochain chapitre, nous présenterons les résultats de nos analyses ainsi que leur discussion. Bien que l'intégralité du corpus ait fait objet d'analyse, nous centrerons nos commentaires sur certains individus considérés comme emblématiques des types cognitivo-langagiers repérés dans la population étudiée. Il est nécessaire de signaler que la typologie construite n'est pas statistiquement représentative dans la mesure où elle ne peut fournir d'indices sur la proportion d'enseignants dans chacun des types. Cette option de centrage sur certains individus a également été prise dans le souci de rendre accessible l'intégralité des données (cf annexe 6). La traduction de l'intégralité du corpus nous aurait demandé beaucoup de temps, temps que nous avons préféré consacrer au travail d'analyse.

Une remarque s'impose avant de passer à la présentation des analyses et à la discussion des résultats. Nous sommes conscients que la situation d'entretien pose des limites pour appréhender la réflexivité enseignante. Comme ce que font discursivement les enseignants dépend de l'interprétation qu'ils font de cette situation, il est probable que l'absence de réflexivité, dans certains entretiens, soit liée au fait que ces individus ne l'aient pas interprétée comme un possible moment d'élaboration ; cela peut aussi être lié à la conduite-même des entretiens. Cependant, une telle interprétation reste en soi significative parce qu'elle n'a pas été observée chez l'intégralité des enseignants interviewés. Ainsi, les modes de faire discursifs mis en œuvre par les enseignants sont également à interpréter en fonction de la relation entre intervieweur et interviewé, il y a variation en fonction de l'écart de niveau social entre les deux interlocuteurs (Bourdieu 1982), ou en fonction dont cet écart est interprété. Bien qu'ayant eu le souci de réduire l'impact de ce facteur, il ne doit pas pourtant être négligé au moment de l'analyse et de la discussion des résultats.

Chapitre 5 - Mouvements discursifs et types de réflexivité

Dans quelle mesure le discours des enseignants relève-t-il d'un genre réflexif ? Quels types de pratiques cognitivo-langagières mettent-ils en œuvre ? Est-il possible de mettre ces pratiques en relation avec des rapports au savoir et au langage, mais aussi avec un métier distinct ? Telles ont été les questions qui nous ont animées au moment d'analyser le corpus constitué à partir des entretiens menés auprès des enseignants brésiliens.

Comme dans le corpus de la pré-enquête, nous avons pu identifier la mise en œuvre d'une réflexivité première et d'une réflexivité seconde au sein de la population étudiée. La secondarisation, en tout cas sa mise en œuvre dans une situation d'entretien, a ainsi été un trait différenciateur des enseignants. Outre ces deux types de réflexivité, corrélés aux modes discursifs narratif et argumentatif, respectivement, il a été possible d'identifier un troisième mode discursif, que nous avons appelé doxique, car il semble composé d'un assemblage des doxas pédagogiques plus communément partagées. La réflexivité semble être, dans ce troisième type discursif, remplacée par des discours disponibles

Dans ce chapitre, il s'agit de caractériser ces trois modes de faire discursifs. Nous commencerons par les deux modes déjà repérés lors de la pré-enquête, pour ensuite aborder le mode doxique, repéré, lui, qu'à partir de la confrontation avec les enseignants brésiliens. De manière à donner des repères pour la lecture des trois sous-parties, nous avons synthétisé, dans le tableau ci-après, les caractéristiques principales de chacun de ces modes.

Genre	Premier	Pseudo-second	Second
Modes de faire discursifs	Mise en récit	Doxique	Explicitation et argumentation d'un point de vue
Interprétation situation	Témoignage	Evaluation	Moment d'élaboration
Principe organisateur	Récit	Descriptif	Argumentation
Explicitation	Moyenne,	Minimale	Maximale
Fonction du langage	Interactionnelle	Interactionnelle	Élaborative
Ancrage	Particulier (situations)	Général	Spécifique/ générique
Tonalité	Expressive	Injonctive	Problématisante
Approche	Personnelle affective – relation à l'autre	Personnelle identitaire – adhésion au groupe	Professionnelle
Réflexivité	Première	Pseudo-seconde	Seconde
Sources	Expérience	Discours à la mode	Expérience, formation, théories, Institution
Objets	Relation personnelle à l'élève	Relation personnelle à l'élève	Processus, phénomènes, contenus d'enseignement
Opérations cognitives	Jugement	Justification	Analyse
Causalité	Cooccurrence/externe	Indéterminée/externe	Multifactorielle et pluridimensionnelle/interne
Rapport au savoir	Tacite	Applicationniste/ dogmatique	Compréhensif
Rapport au langage	Réaliste : dire le vrai des choses	Défensif : donner une bonne image de soi	Élaboratif : Construire des mondes discursifs
Rapport au métier	Pôle relationnel	Pôle relationnel	Pôle enseignement

Tableau synthétique de la typologie des pratiques cognitivo-langagières des enseignants, en lien avec les types de rapport au savoir, au langage et au métier.

5.1. Le mode discursif narratif et la réflexivité première

La caractéristique principale de la réflexivité première est le fait qu'elle soit liée à un mode de faire discursif narratif. Le discours des enseignants sur le métier s'organise fondamentalement sous la forme de récits issus de leur vie professionnelle, mais aussi personnelle. La structure narrative est convoquée de manière réitérée, indépendamment de toute demande de l'interlocuteur. C'est à partir de l'inscription dans des situations précises que se construit le discours. Ce sont des entretiens où les enseignants racontent des histoires, accumulées au long de leur expérience professionnelle, mais aussi personnelle. Paraphrasant Bruner (2002/2005): Pourquoi racontent-ils des histoires ? Bien évidemment, l'analyse des réponses ne nous donne pas directement accès à l'intentionnalité discursive des individus. Nous ne pouvons donc que construire des hypothèses sur la raison de la mise en œuvre d'un genre discursif donné. Pour apporter des éléments de réponse à la question, nous ferons alors appel aux travaux de Bruner, qui visent à comprendre le rôle des récits dans la culture.

Les histoires « *sont toujours porteuses d'un message* » (idem : p. 18). En transposant cela à la réflexivité enseignante, nous pourrions dire que le récit est la forme par laquelle l'enseignant *offre* à l'interlocuteur sa vision du monde. Nous insistons sur le terme « *offre* » car il s'agit de la donner à voir, plus que de l'expliquer. Car une narration n'est pas la réalité, mais une version de celle-ci, une perspective que l'on adopte, filtrée par la mémoire, les valeurs, les représentations, bref par l'identité de celui qui raconte. Cette perspective est donnée à voir par le choix du récit lui-même (Pourquoi raconter cette histoire précise, à ce moment précis de l'échange ?), mais aussi par le choix des éléments racontés dans la situation mise en scène (Pourquoi ces éléments ont-ils été jugés significatifs ? Quel est leur rôle dans le récit ?).

Outre la question du message porté par le choix du récit et le récit lui-même, une autre question essentielle s'impose, en vue de notre problématique, à savoir : « *comment le récit parvient, ep ipso, à donner forme à notre expérience du monde ?* » (p. 21). Le récit est une manière de réélaborer l'expérience dans le monde, et c'est à partir de cette élaboration que l'individu interprétera et confrontera les situations futures. Le récit est ainsi également fondateur des expériences à venir. Il serait

cependant faux de dire que les récits n'apparaissent qu'à l'intérieur du mode narratif de la réflexivité première. Nous le verrons par la suite, dans le mode argumentatif, certains récits sont convoqués dans le discours à titre d'exemple. Mais dans ce cas, nous pouvons observer la mise en place d'une médiation discursive, car la convocation du récit a alors une valeur argumentative et ne se substitue pas à l'explicitation des propos du locuteur. Dans le mode narratif, au contraire, le récit a un caractère autosuffisant, car sa valeur d'exemplarité lui attribue par la même une valeur de vérité.

Dans cette partie nous tirons ensemble les deux fils suivants : le récit en tant que construction d'une perspective sur le monde et le récit en tant que fondateur d'expériences à venir. Nous montrerons les caractéristiques de ce mode discursif, à partir de nos catégories d'analyse, en gardant en ligne de mire ces deux fils pour interroger la « *construction narrative de la réalité* » (2006/1998 : p. 120). Ce qui nous intéresse avant tout est de comprendre les enjeux du recours récurrent aux récits comme mode de compréhension du réel. Partant de cela, nous analysons tout d'abord l'implication de l'inscription dans des situations précises, particulières.

Je préfère travailler comme je le suis maintenant, polyvalente, parce que ça me plaît plus [...] » [Mais pourquoi ça te plaît davantage d'être polyvalente ?] Parce que je m'identifie plus, j'aime plus, je me sens mieux de travailler... Par exemple, avant que je travaille à la mairie, lorsque j'étais dans le privé, lorsque je sentais que je devais faire ça, cette chose trop... cette chose trop imposée, tu sais, « *tu dois passer ce contenu* », que l'élève apprenne ou pas, il fallait faire. Alors on travaillait beaucoup trop, c'était trop d'exigence, et là j'ai dit « *non, je vais quitter* ». Et j'ai quitté. « *Non je ne veux plus rien en savoir* ». Et puis j'ai commencé à étudier à nouveau, et puis j'ai fait ce concours qu'il y a eu en 2001, et puis je l'ai eu, j'ai dit : « *non, ce n'est pas vrai, je n'y crois pas, ils ne vont même pas m'appeler* ». Et ils ont appelé et puis j'ai dit : « *non, alors c'est bon* ». Et comme ça je me suis sentie beaucoup mieux. (V-FM, Primaire-Portugais)

Outre l'explication circulaire (« *je préfère (...) parce que ça me plaît plus (...) je m'identifie plus, j'aime plus, je me sens mieux* »), nous observons dans cet extrait le caractère elliptique des relations entre les différents éléments à l'intérieur du récit. Les implicites et les non-dits exigent de la part de l'interlocuteur non seulement une connaissance de la vie du locuteur et du contexte socio-historique, à partir duquel émerge son énoncé, mais également un effort collaboratif pour remplir les vides. Nous allons ici nous prêter à un exercice de décorticage des différents éléments. Ce qui donne :

De la réflexivité enseignante

1. Je préfère travailler comme je le suis maintenant, polyvalente, parce que ça me plaît plus
2. Parce que je m'identifie plus, j'aime plus, je me sens mieux de travailler
3. Par exemple, avant que je travaille à la mairie, lorsque j'étais dans le privé
4. Lorsque je sentais que je devais faire ça, cette chose trop... cette chose trop imposée, tu sais, « *tu dois passer ce contenu* », que l'élève apprenne ou pas, il fallait faire
5. Alors on travaillait beaucoup trop, c'était trop d'exigence
6. Et là j'ai dit « *non, je vais quitter* »
7. Et j'ai quitté. « *Non, je ne veux plus rien en savoir* »
8. Et puis j'ai commencé à étudier à nouveau
9. Et puis j'ai fait ce concours qu'il y a eu en 2001
10. Et puis je l'ai eu
11. J'ai dit : « *non, ce n'est pas vrai, je n'y crois pas, ils ne vont même pas m'appeler* ».
12. Et ils ont appelé
13. Et puis j'ai dit : « *non, alors c'est bon* ».
14. Et comme ça je me suis sentie beaucoup mieux.

Au début de son énoncé, l'enseignante exprime une appréciation sur son travail (1). Lorsque l'intervieweur lui demande de l'explicitier, elle reformule son propos, mais ne l'explique pas davantage (2). Par la suite (3 et suivantes), elle fait appel à une organisation narrative, à l'intérieur de laquelle elle raconte son parcours professionnel. C'est par le biais du récit qu'elle va expliquer les raisons de sa préférence pour la polyvalence, au primaire (par opposition aux enseignants disciplinaires du secondaire). La répétition de la même structure donne du rythme au récit (« *et puis j'ai...* »). Nous observons qu'elle fait référence à des aspects conjoncturels de son expérience dans le privé (le fait d'être enseignante au collège dans le privé, qui n'apparaît pas de manière explicite), comme de son expérience dans le public (le fait d'être enseignante au primaire, donc polyvalente, dans le public). Jusqu'ici, nous avons déjà trois facettes de l'expérience professionnelle qui sont entremêlées : privé X public, polyvalence X disciplinaire, primaire X secondaire (collège). A ces trois éléments, vient se rajouter un quatrième, « plus de contrôle sur le travail des enseignants dans le privé », élément formulé explicitement, à partir duquel on peut déduire qu'il y a moins de contrôle sur le travail des enseignants dans le public. Mais nous pourrions en imaginer d'autres comme une plus grande stabilité dans le système public et au contraire une situation plus précaire dans le privé... Tous ces éléments peuvent être pris en compte par l'enseignante, et probablement le sont, lorsqu'elle s'exprime sur ses préférences professionnelles. S'il est possible d'entendre, dans son récit, que tous ces éléments paraissent entremêlés, il est plus

De la réflexivité enseignante

difficile de voir quel est le type de relation que l'enseignante établit entre eux. Il est intéressant d'observer comment elle passe de la particularité de sa situation, à des idées implicites plus générales (le travail des enseignants dans le public est moins contrôlé). Cependant, s'il paraît acceptable de dire que l'on aime être polyvalente, que l'on aime être enseignante au primaire ou même que l'on ne se sent pas bien lorsque son travail est contrôlé, il peut être moins bien perçu de dire que l'on n'aime pas voir son travail contrôlé. Bien évidemment, nous ne pouvons pas affirmer que l'enseignante n'aime pas cela, parce qu'elle ne le formule pas explicitement, mais c'est une des interprétations possibles de son récit.

A partir de l'analyse de cet extrait, deux questions surgissent. D'une part, la relation entre ce qui est explicitement formulé et ce qui reste dans l'implicite exige de la part de l'interlocuteur un effort de compréhension pour accéder au sens véhiculé par le récit. Mais cet effort de compréhension, l'interprétation ne peut rester que sur le plan hypothétique. D'autre part, la deuxième question soulevée est celle de la relation entre la particularité des situations et le mouvement implicite de généralisation. Dans cet extrait spécifiquement, la relation entre particulier et général ne pose pas de grands problèmes, car les propos de l'enseignante ne concernent que son cas particulier. Mais cela devient plus problématique lorsque des raisonnements de ce type sont convoqués pour rendre raison d'autres types de situations. Pour rendre plus clair ce que nous venons d'énoncer, nous ferons appel à un extrait d'entretien, réalisé avec une autre enseignante du primaire :

[Quelle est la plus grande difficulté dans le métier?]
L'enseignant d'une manière générale ? Je pense que c'est l'absence des parents. Je trouve que lorsque le parent est engagé, lorsque la famille, pas seulement les parents, lorsque la famille est engagée pour de vrai dans le processus d'apprentissage de cet enfant, je trouve que la chose avance vraiment. Je dis ça parce que **j'ai un élève, que les parents arrivent ici et disent: « Mme L, il est à vous. Ce qu'il fait avec vous ici en classe, vous pouvez résoudre de la manière que vous voulez. Si vous pensez que vous devez punir, vous devez punir »**. Et il y a des mères qui arrivent ici et trouvent genre que l'enseignant est rude avec l'élève, tu sais ? Alors ceux-là, ça ne marche pas et je ne sais pas pourquoi. Généralement lorsque les parents traitent les enfants genre avec beaucoup de bienveillance, les enfants n'avancent pas. Généralement le parent qui accompagne, qui donne raison à l'école, donne raison à l'enseignant, l'élève y va mieux. Regarde, je suis mère de trois enfants, ahn ? [Pourquoi tu trouves qu'il y a de ça ?] Parce que je trouve genre que l'élève, il passe à avoir plus de respect pour l'enseignant, parce que l'élève qui arrive en classe en train de descendre le prof, en disant que le prof est un menteur, avec quelle autorité l'enseignant va parler avec l'enfant, tu vois ? **J'ai une mère** d'un gamin là-bas, qu'elle voulait absolument, car le gamin l'année dernière il a été placé, elle a mal inscrit le gamin, ces histoires de que la 3a est devenu la 4a, tu sais ? Et elle a inscrit le gamin dans

De la réflexivité enseignante

le mauvais niveau [Plus haut ou plus bas ?] Plus bas. Il a redoublé la 3a. Et alors cette année, elle a trouvé que par droit l'école devrait le sortir de la 3a qu'il est en train de refaire maintenant, tu vois ? Non, maintenant il n'est pas en train de redoubler, il a redoublé l'année dernière, non ? Et maintenant, il est à la 4a, non ? Que le gamin devrait aller à la 5a. **Donc je suis allée lui parler :** « *Ne faites pas ça. Laissez-le pour accompagner, c'était une erreur, mais cette erreur elle va être compensée plus tard. Parce que ça ne sert à rien qu'il passe à une 5a année, s'il n'a même pas eu le contenu de la 4a, principalement en portugais, maths. C'est une continuation... il ne va pas arriver paumé à la 5a.* » [Et alors ?] Ma fille, cette mère m'a engueulée, tu sais ? **Et là je lui ai dit :** « *Regarde, j'ai eu deux exemples dans ma propre maison, mon fils, il était... non pas pour redoubler, mais parce qu'il était très jeune lorsqu'il a, lorsqu'il a commencé à étudier, non ? Et lorsqu'il est allé étudier au C. [nom d'une école privée à Fortaleza], il était déjà la 3^{ème}. La directrice a dit : 'Bon, comme il est déjà à la 3^{ème}, il va continuer, mais, pour moi, il redoublera, il est très jeune encore'. Et puis j'ai été contre, tu sais, je dis : 'non, non il sait... très bien, je les accompagne toujours, non ?' alors, ça ne s'est pas fait. Et puis elle a dit : 'Mais, regarde, L, Tatiana ne rentre à cette école que si elle redouble la grande section'. Elle savait déjà lire cette fille à moi. J'étais entre la croix et la bannière, parce que je pensais comme ça : 'Mon Dieu, qu'est-ce que sera de cette fille si elle sait déjà lire et va à l'école pour apprendre des comptines?', non ? Ces petits jeux de la maternelle, non ? Parce que je voulais la mettre directement à la 1^{ère}. Je me... La phrase que la directrice m'a dit ne m'est jamais sortie de la tête. Elle a dit, sur le champ, elle m'a dit : 'L, ne fais pas avec Tales le crime que tu as fait avec Tatiana'. Alors j'ai dit : 'Donc c'est bon, Graziela, elle va redoubler la grande Section'. Elle l'a redoublé. Regarde, elle, genre, les choses auxquelles j'ai pensé qui pourraient lui poser problème, ne lui ont pas posé de problème, tu vois ? Grâce à Dieu elle a eu une bonne adaptation dans la classe, les enseignants comprenaient déjà qu'elle redoublait parce que son âge, non ? Elle était très jeune et tout... Et toujours, lorsqu'il y avait réunion avec les parents, les enseignants : 'Regarde, la maman de Tatiana, je vais la libérer déjà, parce que Tatiana elle sait déjà lire et tout'. Elle n'a jamais eu de problème, en rien. Résultat : elle a été prise en Médecine, et mon fils, encore aujourd'hui il est à la fac, alors qu'il est plus âgé qu'elle, mais il s'est dégouté avec les études, s'est mis à bosser très jeune, que je pense que lui a manqué de la maturité parce qu'il était très jeune, était en avance. Je trouve que ça a eu des conséquences sur son apprentissage, tu sais ! Et ma troisième, j'ai fait la même chose, je l'ai laissée redoubler, lorsqu'elle était bien mûre, c'est là qu'elle est passée à la Grande Section. Et grâce à Dieu, j'ai pas eu non plus de problème avec son apprentissage à elle, des deux filles. J'en ai eu avec son apprentissage à lui. » **Et là, je lui parlais, non ? Ainsi... je dis :** « *regarde, j'ai deux exemples chez moi, il est jeune encore, il est encore temps pour qu'il redouble* ». **Ma fille, cette femme m'a dit tellement de choses :** « *C'est votre problème, vous vous occupez de vos enfants, je m'occupe du mien* ». (L-FM, Primaire-Portugais)*

Il est très intéressant à plusieurs niveaux. Comme dans l'exemple précédent, nous observons le recours au récit qui vient se substituer à l'explicitation dans le discours. Les récits, qu'ils soient courts ou longs, se suivent, ponctués par quelques propositions à valeur générale. Ensuite, il s'agit de ce que nous pourrions

De la réflexivité enseignante

appeler un métarécit. Au moment de l'entretien, l'enseignante fait un récit d'ordre professionnel (qui met en scène une situation avec une mère d'élève), à l'intérieur duquel elle convoque un récit d'ordre personnel (son expérience en tant que mère, en souligné dans le texte). Ainsi, c'est avant tout la personne de l'enseignant (en tant que mère d'élève) en relation directe avec la personne de la mère de son élève, qui est mise en scène ; il ne s'agit pas d'une relation entre une enseignante et une mère, mais entre deux mères d'enfants scolarisés. Ce n'est probablement pas fortuit si la mère de son propre élève s'inscrit dans un registre personnel (« *vous vous occupez de vos enfants, je m'occupe du mien* ») : expérience personnelle et expérience professionnelle sont entremêlées.

L'intéressant dans ce métarécit est justement le fait que des situations différentes sont mises en relation. Nous pouvons alors mieux analyser les implications du type de raisonnement ancré dans des situations particulières dans la compréhension de la réalité. Nous reconstituerons d'abord le mouvement particulier-général, exprimé au début de cet extrait, pour ensuite décortiquer les deux récits principaux, en mettant en avant la logique interne à chacune des situations et la manière dont elles sont mises en relation :

- **Assertive à valeur générale** : la plus grande difficulté dans le métier « de manière générale », « c'est l'absence des parents ».
- **Reformulation** : « Lorsque la famille est engagée pour de vrai dans le processus d'apprentissage de cet enfant, la chose avance ».
- **Exemple 1** : « je dis ça parce que j'ai un élève... »
- **Exemple 2** : « Et il y a des mères qui arrivent ici... »
- **Conclusion à valeur générale** : « Généralement lorsque les parents traitent les enfants genre avec beaucoup de bienveillance, les enfants n'avancent pas »
- **Reformulation** : « Généralement le parent qui accompagne, qui donne raison à l'école, donne raison à l'enseignant, l'élève va mieux »

Nous observons un premier glissement s'opérer entre « *être un parent absent* » et « *être un parent qui respecte l'autorité de l'enseignant* ». La relation établie par l'enseignante entre ces deux assertives n'est compréhensible que si nous faisons appel au récit à l'intérieur duquel elle met en scène son expérience en tant que mère d'élève, donc dans un registre personnel :

Situation 1

- À l'entrée du primaire, la directrice de l'école de mon fils m'a conseillée de le faire redoubler un an.
- La raison avancée par la principale était l'absence de maturité de mon fils.
- J'ai opté pour ne pas le faire redoubler
- **Conséquence** : Mon fils s'est dégouté des études

Situation 2

- La même situation s'est présentée à l'entrée de ma fille au primaire.
- Cette deuxième fois, j'ai opté pour faire ce que la principale me disait de faire.
- **Conséquence** : Ma fille a eu un très bon parcours scolaire et a été prise à la faculté de médecine.

Situation 3

- La même situation s'est à nouveau présentée à l'entrée de ma deuxième fille au primaire.
- J'ai à nouveau écouté les conseils de la principale
- **Conséquence** : J'ai été récompensée par les bons résultats de ma fille.

1^{ère} Relation causale : l'absence de maturité à l'entrée du primaire implique de mauvais résultats scolaires par la suite.

Mais, au-delà de cette relation causale explicite, ce récit est porteur d'une « morale », un message à retenir, que nous pourrions formuler de la manière suivante : lorsque les parents mettent en question l'autorité des enseignants, les élèves ont de mauvais résultats. Par la suite, nous pouvons observer comment ce premier récit, fondateur, est mis en relation à un deuxième récit, dans le cadre de son activité professionnelle :

- J'ai un élève qui était inscrit dans la mauvaise classe, à cause du changement de nomenclature des classes dans l'enseignement fondamental.
- Sa mère voulait qu'il saute une classe, pour rattraper cette erreur.
- J'ai conseillé à sa mère de le faire redoubler, parce que, en plus, cet un élève qui a des mauvais résultats.
- La mère ne m'a pas écouté et a été rude avec moi

Lorsque nous analysons les deux récits apportés par l'enseignante, nous pouvons effectivement identifier un élément qui leur est commun : les deux portent sur une situation de désaccord entre une enseignante et une mère d'élève. Mais au-delà de cet élément commun, nous pouvons identifier des différences, qui ne sont pas mineures. Tandis que dans un cas il s'agit d'un désaccord sur le redoublement de l'élève, en fonction de son degré de maturité, dans l'autre il s'agit de lui faire sauter une classe, parce qu'il y a eu auparavant une erreur au moment de l'inscription de l'élève. Il y a ainsi une différence fondamentale dans la raison du désaccord. Or, la raison étant essentielle dans la définition des enjeux de deux situations conflictuelles, il semble difficile d'en faire abstraction.

Le rapprochement entre les deux récits s'opère principalement par le premier élément en commun, le désaccord entre une enseignante et une mère d'élève. Mais ce que nous pouvons observer, c'est que cet élément commun amène

De la réflexivité enseignante

l'enseignante à transférer la morale du premier récit dans le deuxième. C'est justement à partir de cette maxime que le récit est convoqué : si les parents donnent raison à l'enseignant, l'élève a des meilleurs résultats. Nous touchons là à une caractéristique essentielle du mode discursif narratif de la réflexivité première : le récit est une « *construction narrative de la réalité* » (Bruner, 2002/2005), à partir de laquelle l'individu lui donne du sens. Il a ainsi une fonction d'élaboration. Mais il a également une fonction de production de sens dans la mesure où c'est à partir de la manière dont on a construit narrativement la réalité, du récit élaboré ou, pour être plus précis, à partir du message qu'il contient, explicitement ou implicitement, que l'on interprète les situations à venir.

Le recours fréquent à ces situations concrètes, vécues est l'indice d'une manière de donner du sens au réel, fortement ancrée dans l'immédiateté d'un contexte offert à l'interlocuteur par le choix des éléments racontés, par l'ordre de leur présentation, bref par la mise en récit. Cette manière de penser s'ancre dans le particularisme des situations, ce qui peut faire obstacle à la prise en considération d'autres éléments tout aussi pertinents. La relation de causalité entre deux éléments s'exprime principalement par la cooccurrence des deux. Dans le récit de cette enseignante, la coïncidence entre le redoublement de ses deux filles et leurs bons résultats peut laisser à penser qu'il y aurait une corrélation entre les deux. Et l'interlocuteur est invité à y adhérer, tout comme il est invité à adhérer à la devise sur le respect du à l'autorité de l'enseignant. Mais au-delà de cette corrélation, il serait difficile en effet de soutenir que le redoublement soit une des causes et encore moins la cause principale de la réussite scolaire de ses filles, tout comme il serait difficile d'apprécier si, dans le parcours scolaire de son fils, d'autres éléments ont pu contribuer à ce qu'elle considère comme un échec. La relation entre les différents éléments établit une relation causale, mais surtout au moyen du connecteur « *et* »⁶¹, ce qui rend impossible de faire la part entre la succession temporelle et la relation causale.

Tout récit se fait à partir d'un choix, d'un découpage d'éléments présents dans la réalité auxquels le narrateur accorde une importance ; d'autres éléments sont donc laissés de côté. À partir de quoi évalue-t-on cette importance ? Un récit n'existe

⁶¹ Certaines variantes, telles que « *et alors* », « *et puis* », « *et donc* », « *et là* », sont aussi fréquentes dans les entretiens. Nous noterons que les formes discursives caractéristiques de la culture orale utilisent plutôt des structures d'addition, là où les formes discursives de la culture écrite se servent des structures de subordination, comme l'indique Ong (1998).

que s'il y a un problème, un problème défini par rapport à l'idée que l'on se fait de la « normalité » (Bruner, 2005). Il faut qu'il y ait de l'inattendu, quelque chose qui « déroge à nos plans » (idem) dont on essaye de rendre raison par le biais de la construction narrative. Cette idée de normalité porte, par conséquent, une dimension normative. L'inattendu survient face à un modèle préalable, qui dicte ce qui serait attendu et ce qui ne le serait pas. Dans le métarécit, l'attendu serait que les parents respectent l'autorité des enseignants, l'inattendu qu'ils la contestent. Les deux fonctions du récit, élaborative et productive⁶², sont, de ce fait, imbriquées. C'est parce que l'enseignante construit un récit à partir de son expérience personnelle que tout écart par rapport à sa normalité, sa devise sur l'autorité, vient à être interprété comme inattendue.

Mais Bruner indique par ailleurs que l'émergence d'un problème dans le récit est liée à l'existence de personnages qui « manifestent des attentes faciles à identifier sur ce que doit être l'état normal du monde » (idem : p. 29), faute de quoi « il n'y a rien à raconter » (idem : p. 30). Or, cet aspect est à analyser en fonction du fait que, dans les entretiens qui relèvent de ce mode discursif, les enseignants se mettent en scène. L'histoire reflète l'opinion du narrateur, sa « vérité », son « objectivité », voire son « intégrité » (ibidem), étant donné qu'il en est lui-même l'un des personnages. La construction narrative de la réalité est une manière de se donner à voir, de donner à voir son opinion, sans forcément l'expliciter. Mais la mise en scène de soi-même est aussi une construction narrative du moi, au fil des récits rassemblés et que l'on cherche à rendre cohérents dans son histoire. Les petites anecdotes, tissées ensemble, se combinent, se complètent. Le lien entre elles se fait par rapprochements successifs, à partir du thème général, mais surtout à partir de la morale qu'elles véhiculent, qui est appliquée aux situations suivantes. Le transfert de la morale n'est pas forcément analysé en fonction de la spécificité des situations. L'inscription excessive dans des situations peut être gênante pour la mise en relation de la micro-réalité quotidienne et l'appréhension macroscopique du réel, l'enseignant reste au plus près du vécu.

Nous l'avons vu, à partir du dernier exemple, le premier récit contribue à construire un idéal de la relation entre un enseignant et une mère d'élève, que le deuxième récit remet en question. C'est justement la vérité établie par le premier qui est remise en cause lors du deuxième récit. La fonction productive du récit est

⁶² Pour Bruner les récits deviennent des « gabarits de l'expérience » (2002/2005 : p. 47)

De la réflexivité enseignante

renforcée par l'effet de vérité qu'il tend à établir. Il est basé, *a priori*, sur des « faits », sur des choses qui se sont passés « réellement » et le narrateur se désengage ainsi de la reconstruction du réel qu'il met en œuvre. Au plan discursif, nous pouvons identifier cela dans la présence importante du discours direct.

L'année dernière, tout juste quand j'ai pris la classe, il y avait un élève qui Mon Dieu ! Hyper turbulent. C'était le 1^{er} (jour) et le deuxième jour je suis allée à la direction, pour me plaindre du gamin, lorsque je suis arrivée là-bas, j'ai entendu : « Ici, c'est pas un dépôt d'élève ». Ils n'ont même pas attendu pour que je dise de quoi il s'agissait. « Ici ce n'est pas un dépôt d'élève » et là tu restes... « Je ne sais pas quoi faire. » Et puis la solution qu'on m'a donnée c'était « Retourne à la salle de classe et baisse la tête ». Et là j'ai dit, « Mais ça, c'était pas la solution. Le gamin ne fait rien et baisse la tête, les autres vont vouloir faire pareil et là comment je me place ? » On ne peut pas renvoyer l'élève, il y a personne pour s'en occuper... (V-FM, Primaire-Portugais)

L'usage important du discours direct peut être interprété comme une façon de revivre les situations et de les faire vivre à l'interlocuteur. La distance vis-à-vis du vécu est minimale, car le « je » narrateur est le « je » de l'expérience. Plusieurs voix apparaissent dans les récits, mais c'est surtout par la transposition du discours de l'autre. Cette importance permet de rester au plus près du réel et donne un effet de vérité, les choses sont racontées « telles qu'elles se sont passées vraiment », laissant une impression de non-médiation discursive de l'enseignant. Il est intéressant de noter à ce titre que la parole rapportée est le plus fréquemment introduite par les verbes de locution (dire). Chez Bakhtine, le recours au discours direct est interprété comme une marque de monologisme, car la relation entre les différents discours est minimale. En rapportant la parole de l'autre telle qu'elle a été prononcée, on se limite à mettre en scène la situation. Il n'y a pas de transmutation de la parole d'autrui, qui est une marque de secondarisation d'après Bakhtine (1984/1979 : p. 267). Nous observons ainsi plusieurs voix se côtoyer à l'intérieur de récits, mais cela n'implique pas qu'elles soient mises en relation. Et encore moins qu'elle entrent en dialogue.

Les souvenirs, la perception de la réalité filtrée par la mémoire, sont-ils « des mesures du réel » (Bruner, 2005) ? Le récit offre une reconstruction cohérente du réel, une réélaboration où le narrateur cherche à donner du sens et à faire fonctionner ensemble un certains nombres d'éléments. Cependant, comme l'enseignant se constitue comme seule autorité en la matière, il est difficile d'évaluer la justesse du récit à la lumière de la « vérité » des faits. La confrontation de points de vue n'est pas

De la réflexivité enseignante

possible, puisque les faits racontés ne font pas partie de l'expérience de l'interlocuteur, mais seulement de celle du narrateur.

La source principale de la réflexivité première est l'expérience, le vrai des choses, les faits réels, dont le discours rend compte. L'interlocuteur se trouve dans une situation où il ne peut que faire confiance au narrateur. Mais l'effet de vérité que le récit construit, par l'énoncé de situations « *telles qu'elles se sont passées* » (du point de vue du narrateur, bien entendu), implique que l'interlocuteur soit pris comme témoin; il est ainsi impliqué dans l'histoire. Ce qui est perceptible, au plan discursif, par l'emploi de nombreuses tournures (« *tu vois ?* », « *tu sais ?* », « *non ?* »), qui circonscrivent un espace interprétatif commun aux interlocuteurs où est recherché l'adhésion de l'autre. Cette caractéristique est à mettre en rapport avec l'interprétation de la situation d'entretien comme témoignage ; d'où la tonalité personnelle, voire intimiste (« *ma fille* »), et le langage ordinaire qui caractérisent ce mode discursif. L'entretien est une parenthèse où l'on peut s'autoriser à s'ouvrir à quelqu'un qui n'est pas partie prenante de notre quotidien, des situations que l'on raconte.

[Tu demandes de l'aide à tes collègues lorsque vous discutez sur les choses qui se passent en salle de classe ?] Avec les gens du même niveau que le mien, surtout avec F, parce que qu'on s'identifie beaucoup, F. et moi. On se préoccupe, non ? Ce que je vois en lui, c'est ce que je vois genre, ce que je ressens c'est que je vois en lui aussi, la préoccupation avec l'élève, et je trouve ça très important parce que... et ce que je... je dis genre : « *F., qu'est-ce que t'en penses ?* » On discute toujours sur ça. Mais genre chez les deux autres, je ne le vois pas tant que ça parce qu'elles sont... genre, il y a des gens qui n'en ont même pas pour soi, comment est-ce qu'ils vont en donner aux autres ? C'est vrai, et ça je le dis vraiment, parce qu'il y a des gens... par exemple, par rapport à une religion, tu dois avoir une religion, n'importe laquelle pour que tu deviennes un peu meilleur et je ne vois pas ça chez les deux autres, C et V, je suis un peu fofolle et je le dis vraiment ! (A-PF, Primaire-Portugais)

Le rapport à l'interlocuteur, intimiste, personnel, a aussi pour caractéristique d'être basé avant tout sur une relation de connivence. Connivence d'une part parce qu'il s'agit d'impliquer l'autre dans le récit, de le prendre comme témoin, et d'autre part parce que sa participation directe est demandée pour combler les implicites du récit. Ces implicites concernent le point de vue que l'on veut faire passer par le récit, qui est, nous l'avons vu, en soi porteur d'un message. Mais ces implicites concernent aussi un certain nombre d'éléments qui restent flous dans le récit. Sur un plan lexical, cette imprécision se fait sentir par l'usage de termes tels que « *ça* », « *tout* », « *rien* », « *machin* », « *chose* », qui ne font sens qu'à l'intérieur du décor dressé par le récit et demande un effort de l'interlocuteur pour y accéder. Or dans les

échanges quotidiens, ces implicites sont facilement comblés par la connivence et n'empêchent pas la compréhension du récit. Nous dirons que c'est justement le partage de ces implicites (ou l'impression de partage qui découle de la non explicitation) qui permet l'intercompréhension, chacun pouvant leur attribuer le sens qu'il veut. Par là, l'accent est moins mis sur le contenu du message que sur la constitution d'une relation de connivence avec l'interlocuteur, car celui-ci est invité, en suivant la trame présentée, à arriver aux mêmes conclusions que l'enseignant, à la « morale » de l'histoire.

Raconter son expérience, partager des histoires est le moyen de construire une « communauté interprétative » (Bruner, 2006 : p. 38). Les histoires définissent un modèle normatif de la réalité et, par là même, déterminent ce qui s'éloigne de ce modèle. Elles véhiculent une culture commune. Il convient alors d'interroger le rôle des récits dans la construction d'une culture enseignante qui « façonne et détermine » (p. 28) leurs attentes. Dans l'extrait précédent, nous observons que la construction de ce modèle normatif du monde implique un regard sur les collègues, qui est plutôt de l'ordre du jugement que de l'analyse. Tout modèle normatif a un effet de loi (Bruner, 2005). La communauté interprétative est ainsi avant tout une communauté qui partage les valeurs sous-jacentes à cette morale.

Dans la mise en scène des récits et notamment dans la mise en scène de soi, on donne à voir nos valeurs et on invite l'interlocuteur à y adhérer, par la force de l'effet de vérité de la construction narrative. Il n'est donc pas étonnant d'observer que l'approche personnelle soit privilégiée. À forte connotation identitaire, pour ces enseignants, l'investissement dans le métier paraît davantage d'ordre personnel, la dimension professionnelle étant très peu mise en avant. La dimension identitaire de ce mode de faire discursif est également perceptible dans l'objet principal des récits, à savoir la relation à l'autre (élèves, parents d'élève, collègues...)

les parents s'en foutent. Ma fille, c'est incroyable. Regarde, je discutais avec un élève, un gosse très turbulent, tu sais, là-bas, à l'autre école. [...] et je discutais avec lui et il a dit comme ça : « Mateus, pourquoi tu n'aimes pas écrire, pourquoi est-ce que tu... » Et puis une fois, déjà en début d'année j'ai dit comme ça : « Mateus, prends ton cahier. » Et là il restait comme ça : « café, sucre... » et là j'étais : « Dis donc, ce gosse est dingue ! ». J'ai pensé qu'il était fou. Et là j'ai discuté avec l'enseignante de l'année dernière : « Ma fille, dis-moi une chose, donne moi une info sur Mateus, parce que je suis effarée par son attitude. » Et là « non, ma fille, il est vraiment comme ça, il paraît qu'il prend des médocs pour garder la tête sur les

De la réflexivité enseignante

épaules⁶³, machin chose». Et puis la semaine dernière, je discutais avec lui, et je me suis rapprochée de lui quand elle a dit ça, j'ai discuté avec sa mère, je lui ai dit : « *Regardez, je vais trouver une copine, pour que vous discutiez avec elle.* », parce que, ma fille, ils me font tellement de la peine, ces gosses, ils me font tellement pitié. Parfois je me fâche, parce qu'ils sont très mal-élevés, très rebelles, mais ils me font vraiment de la peine, parce que chacun a son histoire. et là, je discutais avec Mateus, et il a dit comme ça : « *Tata, mon frère, j'ai deux frères, enfants de ma mère avec un autre homme, tous les deux sont des voleurs, un est un prison et l'autre, il m'a demandé si je voulais un revolver comme cadeau pour mon anniv.* » Regarde, ma fille ! Le gosse, je pense qu'il a neuf ans, et là je me faisais vraiment des soucis et là j'ai commencé : « *Mateus, pour l'amour de Dieu...* » Et là, j'ai commencé à discuter, maintenant tous les jours je discute avec lui, et là ce que nous manque aussi, souvent nous ne connaissons pas notre élève pour pouvoir trouver le noyau de ce problème, on ne va pas résoudre, mais on peut le minimiser. Et voilà, Mateus depuis cette discussion que j'ai eu avec lui, il a déjà fait des activités, des devoirs pour la maison, seulement avec... j'ai trouvé ça intéressant. Chaque fois, même enseignant, chaque fois tu découvre un truc que tu peux faire pour l'enfant. Et j'ai été impressionnée par ça. Seulement parce que j'ai discuté avec lui, je lui ai donné des conseils, j'ai dit que... un tas de choses, qu'il ne peut pas prendre ce chemin, que ce chemin n'est pas bien... le gamin a déjà commencé à faire des activités, il paraît qu'il avait genre besoin d'un caresse, je sais pas, d'une attention, je sais pas... j'ai trouvé ça incroyable. Et ça pour moi, ça a été un apprentissage de plus, parce que je sais déjà, j'ai déjà remarqué que je dois connaître chaque élève à moi, pour savoir où est-ce que je peux l'aider, au moins essayer, non ? Je sais que j'ai été impressionnée, c'était cette semaine là. Et là j'ai discuté avec sa mère, je lui ai dit, mais je lui ai pas dit qu'il me l'avait raconté ça, non ? Et je lui ai même demandé de ne pas en parler avec le frère, parce qu'il pouvait même se révolter contre lui, non ? Mais j'ai demandé : « *Regardez, alors, tu lui en parles, toi, qui es un enfant* » et j'ai dit « *Jésus a dit qu'il aime les petits enfants qui sont innocents, tu dis ça à ton frère, ça se trouve, tu lui dis que c'est pas bien, ça se trouve il t'écoute, non ?* » Parce que elle pète un câble et il s'en fout, je sais que c'est comme ça. Ce sont des situations qui sont très délicates et qu'on doit être préparée pour ça, et ce que je vois en salle de classe ce que tous les enseignants n'ont pas ce souci. (A-PF, Primaire-Portugais)

Le rapport à l'autre, y compris aux collègues, se fait avant tout sur un plan personnel, et les opérations cognitives mises en œuvre sont de l'ordre du jugement de valeur. Nous noterons par ailleurs que ce n'est pas tant le statut d'« élève » qui prédomine, mais celui de l'« enfant » avec qui l'on entre dans une relation affective, à partir de l'image que l'on s'en fait ; une image souvent misérabiliste, qui va de pair avec une approche compassionnelle. Cette approche centrée sur la dimension affective, chez les enseignants regroupés ici, rend plus difficile l'appréhension des élèves par le biais de catégories génériques :

[Comment sont tes élèves, quels sont les types que tu as en classe ?] Mais comment ça ? [Quels sont les modèles, on va dire, quels sont les élèves qui tu rencontres] Ah, oui ! J'ai trois élèves qui

⁶³ "Medicamento controlado", dans l'original.

De la réflexivité enseignante

vivent même dans les foyers, utilisent des drogues, il y en a une qui a été violé par le père, un enfant très difficile. J'ai tout genre d'élève, je ne sais rien de la partie familiale, je n'ai pas encore... c'était d'ailleurs une personne qui m'a passé l'histoire des gosses qui vivent dans des foyers... un peu lourd... mais j'ai aussi des élèves dociles, les filles la majorité, non ? Il y en a quelques unes un peu lourdes, mais il y en a... [Mais par rapport à l'apprentissage comment sont tes élèves ?] Regarde, ils sont en retard, je trouve... je sens la différence. J'ai un élève qui est venu du privé, deux élèves, Lucas et Emanuel. Ils sont venus du privé. Ils sont venus plus... et ils sont un peu tombés. (M-MT, Primaire-Sciences)

Les seuls moments où nous pouvons identifier la mise en œuvre d'une catégorisation sont ceux où un partage s'opère entre « *les élèves du privé* » et « *ceux du public* », ce qui, dans le cas brésilien, renvoie directement à une division sociale. Si l'origine sociale des élèves, défavorisée voire très défavorisée, interpelle autant les enseignants, c'est parce qu'elle « *fait problème* » et devient donc matière à récits. L'élève de l'école publique, pour ces enseignants, est loin de l'idée que l'on se fait d'un « *élève normal* » ; il n'est pas un simple « *élève* », mais appartient au groupe de « *ces élèves-là* ». Nous avons indiqué plus haut que le récit véhicule les valeurs du narrateur, ce qui, en fonction de la distance attribuée aux valeurs (supposés) du groupe social d'appartenance des élèves, peut donner matière à des récits, et servir de base à la définition de leur métier par les enseignants. Bien entendu, tous les enseignants regroupés dans le mode narratif ne mettent pas en œuvre une pensée sociocentrique, mais ce mode de faire narratif, où la construction des récits implique une idée normative de la normalité, est cependant un terrain fertile à cette pensée. Et ce d'autant plus qu'il n'y a pas d'appui théorique

Mais ça dépend du niveau aussi, ça dépend du niveau de l'élève, je trouve que ça fait une différence. [Le niveau dont tu parles, c'est comment ils sont en salle de classe ?] Niveau, classe, classe sociale [Comment ça ?] Parce que, quand un élève n'a pas de classe sociale, il a plus de facilité, plus d'accès à des sources, je ne sais même pas comment citer. Il est élève. Il y a pas moyen de dire, il a la faculté, a de l'accès à des sources [Il n'a plus d'excuse ?] Voilà, t'as compris ? Tandis que l'élève de l'école publique, il n'a rien, il n'a que sa tête, mais en termes de recherche⁶⁴, d'avoir une source, pas du tout. (M-MT, Primaire-Sciences)

Face à « *ces élèves-là* », on ne pourrait pas enseigner « *normalement* » les contenus prévus au programme. Cette impossibilité touche profondément leur identité enseignante. Nous observons alors deux mouvements différents : soit la reconstruction de l'identité à partir des transformations du travail face à « *ces élèves-là* »,

⁶⁴ Le terme « *recherche* » se réfère, chez les enseignants, à l'accès à des ressources en vue de réaliser des travaux à la maison.

soit la déconstruction de leur propre identité d'enseignant (on ne peut pas faire de cours normaux, enseigner les contenus normaux parce que ce sont des élèves qui n'apprennent pas normalement). Dans le premier cas, l'enseignement devient avant tout un métier d'éducateur, comme c'est le cas de l'enseignant A-PF (Primaire-Portugais). Dans le deuxième, l'enseignement devient une tâche impossible. Dans un cas comme dans l'autre, les références à un passé mythique (Windisch, 1982) (« *Juste une remarque, les écoles publique d'antan étaient bien meilleurs que celles d'aujourd'hui* » F-MT, Primaire-Portugais), où les enseignants arrivaient à « *faire cours* », sont alors nombreuses, comme le sont aussi les comparaisons avec la réalité de l'école privée, où les choses fonctionnent. Dans les deux cas, l'image que l'on se fait des élèves (et de l'écart par rapport à la normalité) est incontournable dans la définition de l'identité enseignante ; tout comme elle l'est dans la définition des contenus à enseigner. On ne peut leur enseigner que ce qui peut leur être utile, ou bien que ce qui peut faire écho à leur réalité.

Les sciences ça engage tout, du brossage des dents, des ongles, de tout, de ses habits, parce que ça couvre tout. Et là tu peux donner un cours sur leur hygiène, parce qu'il y a des élèves qu'on remarque que ça ne peut être que la miséricorde vraiment... il y a des élèves qui s'approchent de toi et tu n'arrives même pas à respirer. Ça m'est déjà arrivé l'année dernière, qu'un élève s'approche de moi et j'ai eu à retenir mon souffle pour ne pas sentir cette haleine d'une odeur... horrible. Que j'arrive à lui, je lui ai donné un peu de temps. « *Regardez, à partir de demain, l'élève... je vais inspecter les habits, les ongles, la langue* ». J'ai du faire tout ça, parce que j'en pouvais plus de la mauvaise odeur de sa bouche, j'ai fait ça. Et ça a marché en classe, ils sont venus bien lavés, brossés, avec les habits propres. Il y en avait un qui enlevait ses chaussures, enlevait ses chaussettes, mon Dieu !, c'était l'enfer. (F-MT, Primaire-Portugais)

[Tu trouves que c'est important d'enseigner les sciences à l'école à ces enfants ?] Je trouve parce que, par exemple, le cours d'aujourd'hui, ils vont apprendre, non ? Au moins je leur ai donné une notion de comment est-ce qu'ils doivent faire avec le manuel, que c'est quelque chose qu'ils... c'est dans leur jour-le-jour, non ? Maintenant, il y a des contenus que je saute, tu sais ? [Pourquoi ?] Parce que... à quoi ça sert que l'enfant sache faire la substance de mercure, avec tout ces machins ? Il doit savoir un truc basique, non ? Alors je trouve que l'enseignant doit voir si ce truc là est important pour le gosse ou pas, pour l'enfant. Alors il sépare, non ? Donne une notion et passe à ce qui est plus important. [Et c'est quoi le plus important pour toi ?] Ce qu'ils vivent dans leur quotidien. Je ne peux pas, je ne peux pas rester à bourrer le crâne de je ne sais pas combien d'enfants avec quelque chose qu'ils ne vont pas vivre⁶⁵, que même moi, je n'ai pas vécu dans ma vie, non ? Il y a beaucoup de contenus en sciences que tu ne vie pas dans ta vie, aucunement. Ils doivent avoir une petite notion, c'est bon, ça suffit. Pour moi, l'important c'est Portugais et Maths, les sciences ce sont des notions,

⁶⁵ « *Vivenciar* » en portugais. Sens proche de expérimenter en français, mais sans connotation scientifique.

De la réflexivité enseignante

d'accord ? Ce cours d'aujourd'hui, par exemple, cours de recycler... on va dire cours d'alimentation, non ? Quels sont les aliments constructeurs, les énergétiques, pour eux c'est bon parce qu'ils peuvent à partir de là former... question... les notions d'hygiène, non ? De santé, ces choses là elles sont bonnes. Alors je trouve que l'enseignant peut faire un tri de ce qui est bon et de ce qu'ils utilisent le plus dans leur jour-le-jour. Ça ne veut pas dire qu'ils n'iront jamais voir d'autres contenus, oui, ils vont, mais il va y avoir tant d'autres années, qu'ils vont voir beaucoup de choses, que c'est très répétitif, non ? Alors, pour moi, dans ma conception, je trouve que c'est mieux de leur donner des connaissances qu'ils vivent. (L-FM, Primaire-Sciences)

Encore une fois, nous pouvons identifier la prégnance de « *la réalité* ». Les contenus à enseigner sont filtrés selon ce qui marche réellement dans la pratique, et ce qui marche est d'enseigner des contenus qui s'inscrivent dans la réalité des élèves ; ce qui peut leur être utile d'une manière ou d'une autre. Le même type de rapport au savoir est visible lorsqu'il est question de la formation pour l'enseignement. Les savoirs théoriques, issus des Sciences de l'Éducation, ne trouvent guère de place, ou seulement sur un registre tacite (comment faire, comment s'y prendre...), la formation étant associée à l'apprentissage de la dimension matérielle de la pratique

[Lorsque tu as fini le secondaire, tu te sentais prête pour faire cours ?] Oui, mon secondaire a été très bien, j'ai même commenté avec les filles ici, que j'ai fait et j'ai appris beaucoup de choses] c'était très bien le secondaire. [Qu'est-ce qui t'a aidé le plus au secondaire ?] Travailler... parce qu'à cette époque, parce que ça fait longtemps, j'ai vu travailler la partie de la psychologie, j'aimais et aidais, à voir, à connaître comme faire... il y a la partie didactique aussi, non ? Je n'ai pas honte du secondaire, je le considère même meilleur ou pareil que la faculté que j'ai faite. Mais je trouve aussi que l'université cherche déjà un autre côté, mais cette partie de la Didactique qu'on a vu au secondaire c'est pas différent. [En quoi elle est différente ?] Tu ne te détiens pas à comment traiter l'élève, comme je voyais au secondaire, qu'on faisait beaucoup de stage, je faisais beaucoup de stages, avec la connaissance que j'avais de la pratique. À la Fac, c'était trop rapide, il y avait le temps, même parce que je travaillai toute la journée, j'étudiai le soir et là il y avait pas cet accompagnement, tu sais ? Qui aidait davantage. Je voyais cette différence. [Mais il y a eu quelque chose à la fac que t'a aidé ?] Ça aide toujours. [En quoi ça t'aide ?] Comme d'hab, comment travailler, comment traiter l'élève, comment élaborer ses activités, genre organiser son travail. [Il y a eu des choses à la fac qui ne t'ont pas aidé du tout ?] Non, genre... par exemple, ce qu'on voit n'importe où, tu prends un texte et puis tu le lis. « *Ah ouais, on va faire comme ça* » C'est pas comme ça, théorie c'est une chose, la pratique ça en est une autre. Même si tu veux « *non, on y va, ça peut marcher...* » Tu peux essayer, mais c'est pas comme ça, c'est pas comme ça. (V-FM, Primaire-Sciences).

C'est ainsi que la formation secondaire, plus centrée sur le faire pédagogique, est plus valorisée que la formation supérieure, jugée trop « *théorique* », trop abstraite et peu applicable dans l'exercice du métier. Le rapport au savoir est

De la réflexivité enseignante

pragmatique parce que les savoirs ne sont valorisés que s'ils peuvent orienter le faire, et parce que la pratique est à la fois le principal filtre, par le biais duquel on trie les savoirs qu'on juge pertinents, mais aussi le principal vecteur de l'apprentissage. C'est à partir de la pratique, et de la pratique seule, que l'on peut apprendre. La confrontation au réel étant l'élément de mesure des savoirs, appris dans la formation, cette dernière n'est valorisée que lorsqu'elle vient confirmer ce que la pratique apportait déjà.

[La formation] m'a aidé surtout à prouver que de la manière que je faisais déjà avec mes élèves, avec les petites histoires, avec... Moi, là-bas au Maranguape, j'étais même pas à la fac encore, mais je faisais déjà ça avec mes élèves, genre, de... ils ne savaient même pas écrire, parce que c'étaient des enfants de six ans « *On va faire un bouquin* » Et là, avec des dessins, ceux qui savaient déjà écrire, écrivaient ce qu'ils savaient, alors j'ai dit : « *Mon Dieu, je faisais déjà ça et je ne savais pas réellement que j'étais sur le bon chemin* », j'ai découvert que beaucoup de choses que je faisais déjà c'était pédagogique, c'était dit par des personnes qui s'y connaissent vraiment en éducation et je faisais ça dans ma simplicité, mais j'ai vu que... Ça n'a fait que confirmer que j'allais dans le bon sens. (A-PF, Primaire-Portugais)

Au début de ce chapitre, nous avons indiqué que le recours à la notion de genre du discours de Bakhtine nous intéressait, car elle permettait d'interroger le langage à la fois comme contrainte et comme ressource. Nous avons regroupé les entretiens à l'intérieur desquels nous observions la mise en œuvre d'un genre narratif-premier. Ce mode de faire narratif se caractérise par la reconstruction narrative de situations précises, qui sont convoquées pour véhiculer l'opinion du locuteur, qui, elle, a une portée générale. A partir de la mise en récit, le narrateur, également protagoniste de l'histoire, invite l'interlocuteur à adhérer à cette opinion, présentée comme la seule possible, la seule viable. En effet, le récit, dans la manière dont il se construit (le choix des éléments racontés, l'ordre de leur apparition, l'établissement de relations causales additives), implique *nécessairement* l'issue à laquelle on aboutit. Le locuteur ne disposant d'autres éléments que ceux racontés (et qui sont pris dans la chaîne narrative), la confrontation à l'autre est minimale. Les limites de ce type de réflexivité sont ainsi posées par les limites du mode narratif premier, qui laissent peu de place pour le dialogisme et la polyphonie.

La forme narrative, mise en œuvre dans un genre premier, implique par ailleurs l'approche personnelle et normative, à l'intérieur de laquelle le rapport à l'autre ne peut opérer que sous la forme de jugement de valeurs, en fonction de

l'écart (supposé) par rapport aux valeurs personnelles du locuteur. L'objet principal de ce type de réflexivité, qui a comme seule source l'expérience (le réel), est la relation interpersonnelle. Appliquée au métier enseignant, cela conduit à une centration sur le pôle relationnel du métier.

Dès lors, ce n'est pas tant l'appel à des situations qui contraint ce type de réflexivité à construire des généralisations à partir des situations particulières. Nous le savons bien, la « *pensée par cas* » est une forme de pensée cognitivement féconde (Passeron et Revel, 2005), tout comme la « *pensée analytique narrative* » (Becker, 2002) peut l'être, mais à condition qu'elles soient mises en œuvre dans un genre second. La théorisation de Bakhtine a été d'ailleurs construite à partir de l'analyse du genre « *roman* », qui n'est rien d'autre qu'un récit et qui peut effectivement être construit à partir d'un genre second. La secondarisation n'est cependant pas mise en œuvre dans les entretiens que nous avons regroupés dans cette catégorie de la réflexivité première. Cela ne doit pas amener à conclure que le genre narratif ne puisse pas effectivement constituer une ressource pour la secondarisation de la réflexivité enseignante. Toutefois, le recours à l'expérience, si nous prenons en compte que le mode narratif peut être investi à partir d'un genre premier, comporte le risque d'enfermer les enseignants dans l'immédiateté des situations. Lorsque c'est le cas, le genre narratif-premier, monologique, contraint à l'adoption d'une posture personnelle pour penser sur le métier et ne laisse pas de place à la prise en compte d'autres points de vue, d'autres systèmes de valeur. Si les récits peuvent en effet contribuer à la construction d'une culture commune, comme semble l'indiquer Bruner, il paraît cependant que lorsque le récit est mis en œuvre dans un genre premier, cette culture est plutôt basée sur le partage de valeurs personnelles que sur un corpus commun de savoirs. Il est difficile ainsi de considérer qu'il s'agisse d'une culture professionnelle.

Il n'a pas été possible de faire correspondre ce mode de faire discursif à un groupe sociologiquement homogène. Nous n'avons pas observé de relation entre la mise en œuvre de ce mode et la classe sociale d'origine des enseignants et le niveau de scolarisation de leurs parents. Nous trouvons cependant une forte corrélation avec le niveau de diplomation à l'entrée dans le métier. La majorité des enseignants regroupés ici travaillent au primaire (ce sont alors surtout des enseignantes) et ont accédé au métier par la formation secondaire, la formation supérieure n'étant apparue

que (très) tardivement. Les savoirs de référence (issus de Sciences de l'Éducation, mais aussi les savoirs disciplinaires) sont absents des discours de ces enseignants.

5.2. Le mode discursif argumentatif et la réflexivité seconde

Si la réflexivité est une caractéristique inhérente au langage, étant donné sa fonction représentative, ce n'est pas pour autant que nous pouvons considérer tous les usages du langage comme également réflexifs. Certains peuvent se montrer plus réflexifs que d'autres parce qu'ils ne se limitent pas à représenter la réalité, telle qu'elle est, mais introduisent un travail de « *retour sur* ». Il s'agit là d'une « *réflexivité plus réflexive* », si nous pouvons oser énoncer ainsi les choses. Cependant, pour que ce travail de « *retour sur* » puisse être mis en œuvre, une condition essentielle semble s'imposer, la nécessité de « *sortir de* ». L'inscription dans des situations, caractéristique du genre premier, est un obstacle à cette « *réflexivité plus réflexive* ». En revanche, les genres seconds, parce qu'ils ne plus enfermés dans le contexte, semblent se prêter plus facilement à ce travail de « *retour sur* ». Ils introduisent une distance entre le sujet en tant qu'être discursif et le sujet en tant qu'être de l'action.

L'élaboration du réel mise en œuvre dans le mode narratif discursif relève de la réflexivité première, nous l'avons vu, elle reste rattachée à l'ici et maintenant des situations transposées discursivement, mais non travaillées discursivement. A la place d'une simple construction narrative de la réalité, nous observons, dans les entretiens regroupés dans la deuxième catégorie, une construction de mondes discursifs (Bruner, 2005). Il y a dans ce cas mise en œuvre d'un travail discursif d'élaboration du réel, mais surtout une élaboration de la pensée sur le réel. Que signifie cela ? Cela signifie que ce mode de faire discursif ne se limite pas à restituer la réalité, mais sert à mettre en avant la subjectivité de l'enseignant, subjectivité qui ne se réduit pas à ses expériences, ses valeurs et affects, mais qui le met en avant comme sujet de discours et sujet de pensée. Nous le savons, le recours à la notion de subjectivité, tout comme à celle d'expérience et même de réflexivité, n'est pas sans ambiguïté, comme le montre bien Bautier (2005b). Comme elle, nous essayerons de montrer ici que la mobilisation de soi, dont il a été question dans le mode de faire cognitivo-discursif précédent, se différencie de la mobilisation subjective, dont il est question dans ce deuxième mode de faire discursif.

De la réflexivité enseignante

Les enseignants regroupés ici se « *prêtent au jeu* » d'un retour sur leurs manières de faire, mais aussi de penser, le langage étant, manifestement, un instrument d'élaboration discursive mais aussi cognitive du réel, et non pas un moyen de le restituer de manière transparente. L'accent est mis alors sur le contenu de la communication et l'explicitation des propos est maximale. Le sens est ainsi porté surtout, et avant tout, par le discours lui-même. Nous observons alors un langage plus varié, lexicalement, mais aussi syntaxiquement, une plus grande précision langagière étant nécessaire à l'élaboration discursive d'un point de vue sur le réel. Comme il ne s'agit pas seulement de rendre explicite son point de vue, mais de l'élaborer de manière cohérente, le discours est construit selon un principe argumentatif, où à la fois le récit et la description sont convoqués pour étayer l'argumentation, à titre d'exemple, ou à titre d'objets d'analyse.

[Et tu travailles avec des sixièmes années (collège) jusqu'aux troisièmes années (lycée) ?] Oui! [Tu vois des différences par rapport au niveau aussi ?] Oui, je vois. **Je crois que ce n'est pas n'importe quel enseignant qui a la capacité de travailler au fondamental. Le premier point c'est celui-là, parce que la dynamique est totalement différente dans la salle de classe. C'est parce qu'il y a beaucoup d'enfants. Enfants même, et les personnes n'ont pas la capacité, discernement de percevoir, sensibilité, n'est-ce pas ? Et maintenant, je trouve que le problème qui se passe a un rapport avec ça, comme le nombre de classes de l'enseignement moyen diminue de plus en plus, celui du fondamental augmente de plus en plus et les enseignants qui n'étaient pas du fondamental retrouvent le besoin d'y aller pour pouvoir boucler (leur emploi du temps). [Mais pourquoi tu penses que ça diminue à l'enseignement moyen et ça augmente dans l'enseignement fondamental ?] Je crois qu'il y a peu (d'élèves) qui finissent le fondamental. La majorité des écoles, par exemple, ont quatre classes de neuvième, maintenant on appelle neuvième, de ces quatre, on en fait que trois pour la première année du lycée, deux pour la deuxième année et à la troisième il n'y a que... et c'est très commun ça. Ici, c'est parce qu'on répond vraiment aux besoins de la communauté, on n'a pas beaucoup de difficulté le matin. Mais dans l'après-midi, par exemple, il n'y a pas assez de classes, donc il y a eu le besoin de travailler avec des classes de sixième, septième, huitième et neuvième et certains enseignants doivent sortir de l'enseignement moyen pour travailler au fondamental. Ce n'est pas la même chose, n'est-ce pas ? (J-IU, Collège-Histoire)**

Comme dans la partie précédente, nous nous sommes tout d'abord intéressée à la manière dont le discours est construit.

Point de vue personnel 1 : Je crois que ce n'est pas n'importe quel enseignant qui a la capacité de travailler au fondamental

Argument 1 : parce que la dynamique est totalement différente dans la salle de classe

Argument 2 : parce qu'il y a beaucoup d'enfants

Point de vue personnel 2 : et les personnes n'ont pas la capacité, discernement de percevoir, sensibilité, n'est-ce pas ?

Point de vue personnel 3 : je trouve que le problème qui se passe a un rapport avec ça.

De la réflexivité enseignante

Constat 1 : comme le nombre de classes de l'enseignement moyen diminue de plus en plus, celui du fondamental augmente de plus en plus et

Constat 2 : les enseignants qui n'étaient pas du fondamental retrouvent le besoin d'y aller

Argument 3 : pour boucler leur emploi du temps.

Point de vue personnel 4 : Je crois qu'il y a peu (d'élèves) qui finissent le fondamental.

Constat 3 : La majorité des écoles, par exemple, ont quatre classes de neuvième, maintenant on appelle neuvième, de ces quatre, on en fait que trois pour la première année du lycée, deux pour la deuxième année et à la troisième il n'y a que... et c'est très commun ça.

Argument 4 : Ici, c'est parce qu'on répond vraiment aux besoins de la communauté.

Exemple : on n'a pas beaucoup de difficulté le matin. Mais dans l'après-midi, par exemple, il n'y a pas assez de classes.

Conséquence : donc il y a eu le besoin de travailler avec des classes de sixième, septième, huitième et neuvième et certains enseignants doivent sortir de l'enseignement moyen pour travailler au fondamental.

Retour son le point de vue personnel 1 : Ce n'est pas la même chose, n'est-ce pas ?

Dans cet extrait, nous observons que le point de vue du locuteur est assumé, ce qui est perceptible par l'emploi important de modalisations appréciatives (ici « *je trouve* », « *je crois* », mais aussi « *il me semble* », « *de mon point de vue* »). Plus qu'une figure de style, ce genre de modalisations introduit une distance entre le réel et la pensée sur le réel. Elles servent à expliciter qu'il s'agit du point de vue du sujet, étayé par la suite. De ce fait, nous pouvons dire que dans ce discours la dimension identitaire est aussi très forte, mais elle se présente différemment que dans le mode précédent. L'identité du locuteur est affirmée par la mise en avant de points de vue avec lesquels l'interlocuteur peut être d'accord ou pas, mais qu'on essaye de convaincre par le poids des arguments construits discursivement. C'est en cela que les points de vue se différencient des opinions émises dans le mode narratif. Ici ils sont explicités et expliqués. Ni l'adhésion ni la connivence de l'autre ne sont recherchées

Une deuxième caractéristique tient au fait que, contrairement au mode discursif précédent, construit à partir de l'inscription dans des situations précises, ici, on prend de la distance par rapport au contexte ; c'est cette distanciation qui nous amène à caractériser cette réflexivité comme seconde. Elle rend possible une appréhension non pas du réel « *en tant que tel* », entité univoque et incontestable, mais une appréhension d'une modélisation du réel, construite certes aussi à partir de ce que l'on observe, mais pas exclusivement. Nous observons en outre un effort pour trier et hiérarchiser les éléments essentiels à la compréhension. Nous employons ici « *modélisation* » à la place de modèle, terme auquel nous avons fait appel pour la réflexivité première. Le modèle se rapproche de l'idéalisation alors que la

modélisation consiste en une tentative d'appréhender le réel par la construction d'un modèle abstrait. À partir de la modélisation du réel, les situations peuvent être considérées dans leur spécificité, mais aussi dans ce qu'elles comportent de générique, ce qui donne notamment matière à l'analyse, par des allers et retours successifs entre les dimensions « *micro* » et « *macro* » de la réalité. C'est ce que nous avons observé dans l'extrait précédent. Si les modèles ont une valeur générale et normative, les modélisations, quant à elles, ont une valeur générique et compréhensive. Discursivement, cela est également perceptible par l'emploi de termes qui servent à nuancer le propos, et qui posent des limites à la généralisation.

[Et ton élève en salle de classe, comment tu le caractériserais? Quel genre d'élève tu as?] Ici ? Je trouve que l'élève... je crois qu'il suit de manière collective, la **majorité** ne donne pas de valeur à l'école, du moins la valeur qu'on pense qu'elle devrait avoir. [C'est-à-dire qu'ils ne valorisent pas ?] Ils ne valorisent pas. La dernière chose qu'ils voudraient ça serait d'être dans une salle de classe, la **majorité**, la **grande majorité**. Et ça provoque un découragement très grand chez l'enseignant. Mais en même temps je les vois en manque d'affection, tu sais ? En manque de responsabilité, que **parfois** les parents n'en donnent pas. Je trouve qu'ils sont **un peu** comme ça lâchés, c'est comme ça que je vois. Ceux qui arrivent à sortir du lot, à démontrer vraiment un intérêt, ce sont très peu. Je ne vois pas d'où ils sortent ça, parce qu'ici il n'y a **pas beaucoup** de structure en dehors de l'école. Ici, on essaye de donner cette condition, bien qu'on discute beaucoup sur ça. Même numériquement l'école perd ça, par exemple l'élève étudie ici dans l'après-midi, il passe la matinée et la soirée en dehors de l'école et **souvent** en dehors de chez eux aussi et il n'y a qu'un tour à l'école, que c'est le lieu où il se sent enfermé, il y a un tuteur et il ne peut pas faire des choses qu'il fait dehors. Et **parfois** il y a ce choc qui est difficile. Eux, **plusieurs fois**, ils ne s'ouvrent pas pour apprendre. (**J-IU, Collège-Histoire**).

Si la référence à la classe sociale des élèves apparaît également dans le discours de ces enseignants, elle n'est pas construite de manière stéréotypée, ni ne donne lieu à un jugement de valeur. L'inscription professionnelle dans le métier, combinée à la possibilité de déplacement subjectif pour prendre en compte le point de vue de l'autre, rend possible une appréhension des élèves en tant qu'apprenants. Le seul plan de l'affectivité n'est pas convoqué, on peut identifier non seulement un effort d'analyse des différents aspects qui peuvent être liés au manque d'intérêt des élèves, mais aussi la tentative de se placer du point de vue de l'élève, caractéristique d'un mouvement de décentration et de déplacement subjectif.

Le caractère éminemment dialogique du discours ne relève pas de la simple alternance de prise de parole entre l'interviewé et l'intervieweur, mais de l'inclusion de la polyphonie et du dialogisme à l'intérieur même des énoncés de

De la réflexivité enseignante

l'interviewé. La voix de ce dernier est en effet traversée par d'autres voix avec lesquelles il dialogue, et à partir desquelles il essaye d'élaborer le réel. Nous avons vu que la présence de la parole d'autrui était rapportée dans le mode de faire discursif précédent, mais cela ne conférait pas un caractère dialogique au discours. Ici, ce n'est pas seulement la parole, mais le point de vue de l'autre que l'on intègre discursivement et que l'on prend en compte pour construire le sien, ce qui lui donne de l'ouverture, et aussi du mouvement. Dans les discours regroupés ici, ce mouvement est mis en œuvre régulièrement. La « réalité » est reconstruite par la prise en compte de plusieurs points de vue, non considérés comme bons ou mauvais en soi, mais pris en considération parce que ce sont des points de vue possibles sur le thème.

Je trouve très important cette partie de la didactique, cette partie du stage, qu'aujourd'hui c'est vraiment une difficulté, parce que les écoles et **les enseignantes** elles-mêmes ne veulent pas de stagiaires dans **leur** salle de classe, ça **les** dérange... Je sais qu'**on** s'expose un peu, parce que **nous** avons nos qualités, mais aussi **nos** limites, mais **nous** avons besoin de ce stage. C'était ce stage qui **nous** a donné de l'assurance. (J-MT, Primaire-Portugais)

Dans cet extrait, nous observons que l'enseignante appréhende le stage du point de vue des enseignantes accueillant des stagiaires, mais aussi qu'elle se prête à l'exercice d'adopter également le point des stagiaires eux-mêmes. Le déplacement de la place énonciative est ici significatif (« *je* », « *on* », « *les enseignantes* », « *nous* »), il témoigne du déplacement subjectif réalisé. On se sert du langage pour entrer dans des jeux de langage, ce que l'on essaye par ailleurs de mettre en œuvre dans la pratique professionnelle :

Notre langue c'est notre carte de visite... tu sais ? Ça je leur dis souvent, je mets des exemples pratiques, du jour-le-jour, situations qu'ils ont pu avoir vécues, ou pas, qu'ils puissent avoir cette expérience et j'illustre même un peu la chose, je mets en scène, j'adore faire des trucs de théâtre avec eux. Je dis : « *Regarde, nous allons mettre ici une situation, d'ici cinq, six ans, vous aurez 18 ans, plus ou moins, alors imaginez vous dans un grand entretien pour un boulot, alors Oscarina et Alamborg, y vont* », J'aime les mettre toujours comme exemple, ils adorent avoir leur nom cité [...] « *Regarde, machin, disons, Oscarina et Alamborg, vous allez chercher du boulot, dans votre premier entretien. Alors, disons que Ademilson ici sera l'intervieweur, nous allons mettre les deux* ». Alors je fais toute la mise en scène, de comment il ne faut pas se porter lors d'un entretien, qu'est-ce qu'on peut répondre, la façon dont on peut répondre, un en utilisant un langage plus correct et l'autre en utilisant le portugais du « *nós vai* » (nous va), « *nós fez* » (nous fait), en utilisant cette chose très populairesque, que c'est ce que l'élève, que la majorité connaît dans leur milieu familial. Et puis je demande : « *dis-moi une chose, Ademilson, toi, qui est l'intervieweur, laquelle de ce*

De la réflexivité enseignante

deux personnes tu embaucherais pour ta boîte ? » Et alors il prend une position : « Bien sûr que c'est machin ». Et là je dis : « bien sûr, pourquoi ? » Et lui : « Or madame, il a mieux parlé, il a réussi à mieux s'exprimer, alors je trouve qu'il a plus de conditions de travailler dans cette boîte ». Eux-mêmes... c'est-à-dire, je les amène à faire une réflexion sur l'usage de la langue, c'est-à-dire qui se communique mieux, parle de manière plus correcte a les portes ouvertes et c'est une réalité dont on ne peut pas échapper. Ça ne sert à rien que je dise « Ah, mais si dans ta famille, si dans ton milieu social, on parle comme ça, alors c'est correct. » Ça ne l'est pas. C'est correct pour le milieu, mais tu dois voir qu'on doit donner d'autres options, on doit montrer la réalité aussi, pas seulement cohabiter avec cette réalité en oubliant qu'il y en a une autre dehors, qu'il va utiliser, dont il va faire partie aussi. Alors je trouve que la langue est fondamentale, c'est la clé qui ouvre les portes, je trouve que la langue aide en ça. (I-SM, Collège-Portugais)

Cet extrait est issu d'un entretien avec une enseignante de portugais. Il paraît évident que la réflexion qu'elle mène sur la langue et ses usages est au cœur de ses réflexions sur la pratique professionnelle. Mais ce qui nous intéresse ici ce n'est pas tant la réflexion sur la langue, que l'exercice dont elle fait état dans cet extrait, un exercice par le biais duquel elle essaye d'amener ses élèves à faire un autre usage de la langue, à adopter des points de vue différents, à mettre en œuvre un déplacement subjectif afin d'analyser les situations de manières différentes. Encore une fois, nous attirons l'attention sur le fait qu'il ne s'agit pas exactement ici d'un récit issu de sa pratique professionnelle. Discursivement, elle construit un scénario typique, sans pour autant s'attacher à une situation spécifique. L'emploi de prénoms, s'il permet au locuteur de mieux saisir les rôles dans la mise en scène proposée par l'enseignante, ne concerne pas des élèves en particulier (« *disons* » renforce l'idée que le prénom n'est pas significatif à l'intérieur de son discours). Les prénoms sont convoqués à titre d'exemple. Il pourrait s'agir de réels prénoms d'élèves et d'une situation précise, nous ne le savons pas car nous n'avons accès qu'à son seul discours. Mais, discursivement, la seule dimension qui nous intéresse ici, c'est que l'enseignante reconstruit l'activité, sous forme de scénario, pour étayer son point de vue, l'enseignement du portugais comme fondamental à l'école, et donner à voir ce qu'elle considère important dans l'enseignement du portugais.

Le discours sert ainsi à mettre en avant un point de vue, ce qui ne revient pas à l'imposer comme seul admissible. Bien au contraire, nous avons vu que le recours aux modalisations et aux modélisations introduit une distance entre le réel et le discours sur le réel, qui n'est pas général mais générique. Le caractère non figé du discours tient aussi au fait que les explicitations sont fréquemment avancées sous

De la réflexivité enseignante

forme d'hypothèses. Le discours ne se limite au « *réel* », mais s'ouvre au « *possible* » ; la réalité devient elle aussi plus ouverte, passible de changements.

Si je ne donnais que des cours de maths ici, même si je ne connaissais rien en maths, tu peux être sûr qu'aussi bien moi, comme toi, comme une autre enseignante, s'occuper seulement d'une discipline, tu apprendrais à nouveau et tu serais bonne dans cette discipline, en termes de transmettre de connaissances. Mais c'est tout, non ? Soudain tu te vois, genre, tout d'un coup, confronté à une question et ce n'est pas dans tes connaissances fondamentales, des choses qui, dans mon cas, remontent à 20, 30 ans en arrière, et là tu te perds. Si tu es du champ de la géographie, non ? Par exemple, les couches de la Terre, machin, il y a pas mal de détails. Alors celui qui a fait une Licence en Géo, ça, la question de l'élève, il y répond de suite, non ? (R-FM, Primaire-Portugais)

Ces changements sont, en partie, liés à ce que l'on fait. L'appréhension du réel, non figée, combinée à l'ouverture au champ des possibles laisse à la pratique professionnelle une plus grande marge de manœuvre :

J'aime leur dire : « *Regardez dans tel site internet* », même si aucun n'y va, parfois je vais le mettre là dans un coin [du tableau], mais **peut-être** qu'il y en a un qui y va. Il y en a un qui : « *Madame, j'y suis allé et j'ai vu qu'il y avait des photos chouettes, cool. Une vidéo, que j'ai même mise sur mon facebook !* » C'est-à-dire, **peut-être** qu'aucun va regarder, mais **peut-être** qu'il y en aura un qui va regarder. **Peut-être** qu'aucun n'ira à la bibliothèque regarder le bouquin, mais **peut-être** qu'il y en aura un qui ira et le prendra, alors on travaille avec **cette possibilité**, ce petit qui va y aller, et donc je le mets. (D-PV, Collège-Sciences)

Pour revenir au type d'analyse mis en œuvre dans ce mode de faire discursif, un élément essentiel, auquel nous avons déjà fait rapidement référence, est le type de causalité à la fois multifactorielle et pluridimensionnelle. Convoqué pour comprendre la réalité, il contribue à donner de l'ouverture et du mouvement à la pensée de l'enseignant. Que signifie cela ? Observons un exemple de causalité multifactorielle dans l'analyse d'une question.

[Les différences concernent] aussi bien l'élève, dans le sens du public, parce que les parents demandent plus aussi, les parents payent, alors ils exigent plus que les parents de l'école publique. Et ils savent exiger, parce que les mères de l'école publique ne savent pas exiger. Genre, lorsque l'enseignant est absent et elle voit que l'élève rentre plus tôt à la maison, elles veulent savoir pourquoi l'élève rentre plutôt à la maison, ne veulent pas savoir pourquoi le gamin est en train de rater des cours et si ça va être compensé. Dans le privé, les parents ont plus de conscience, et aussi la question financière qui apparaît davantage. Et là les élèves sont plus... La discipline c'est presque la même chose, parce que c'est l'âge, mais l'exigence est plus grande dans le privé. (K-PF, Collège-Sciences)

De la réflexivité enseignante

Les problèmes sont envisagés alors comme le résultat d'un ensemble de facteurs qui, conjointement, participent à sa construction. Mais nous observons aussi une hiérarchisation. L'enseignante construit une distinction discursive entre « *exiger plus* » et « *savoir exiger* », le poids de la deuxième dimension est plus grand que celui attribué à la première.

La causalité pluridimensionnelle, quant à elle, renvoie au fait que différentes dimensions d'un problème sont prises en compte et sont analysées en fonction des avantages et des inconvénients sous-jacents. Les choses ne sont pas envisagées comme bonnes ou mauvaises en soi, mais comme comportant des avantages et des risques.

[Et tu travailles dans le public et dans le privé... tu vois des différences ?] J'en vois, je vois des différences. Euh... par rapport à la structure, n'est-ce pas ? Aux ressources didactiques que sont rendues disponibles le privé. La question des dates et de la préparation au privé, je crois que ça marche mieux, il y a plus d'attention. A l'État, c'est comme ça, à mi-chemin, positif et négatif. Dans le privé, lorsqu'on fixe un contenu, on doit s'organiser pour travailler toute l'année là-dessus, le finir, à l'État, on fait ça plus ou moins, l'enseignant a plus de liberté pour percevoir, par exemple, la nécessité d'une classe spécifique et on doit continuer sur le même chapitre du manuel, parce que c'est pas bien encore. Dans le privé, on doit passer tout de suite au suivant parce que sinon, il y aura pas le temps de finir le manuel, la question c'est le manuel, n'est-ce pas ? Donc, à l'État il y a ces avantages, mais en même temps on arrive à conclure au privé parce qu'on s'est organisé, parce que c'est exigé, un truc plus fort. Aussi l'accompagnement des parents, au privé, il est plus important, du moins où je suis, et lorsqu'ils sont plus proches, le résultat des élèves est bien meilleur. (J-IU, Collège-Histoire)

Le caractère non figé des propos, qui va de pair avec la causalité multifactorielle et pluridimensionnelle, construit un réel en mouvement qui non seulement peut varier en fonction du point de vue adopté, mais est également passible d'évolution. Ce type de relations causales est fondamentalement différent de celui mis en œuvre dans le mode narratif-premier, où, nous le rappelons, la causalité relève de la simple cooccurrence dans le récit.

Par ailleurs, dans le mode argumentatif on observe la mise en œuvre d'une causalité interne (Festinger, 1975)⁶⁶, ce qui dénote que l'enseignant perçoit sa part de responsabilité dans la construction de la réalité. Loin de la subir seulement, il l'envisage comme passible de changement en fonction de ce qu'il fait.

⁶⁶ La causalité interne renvoie aux situations où les individus identifient les causes d'un phénomène dans leur propre comportement, en opposition à la causalité externe où les causes sont attribuées à des facteurs externes à l'individu (Festinger, 1975).

De la réflexivité enseignante

[Et en dehors de cette activité, tu en fais d'autres ?]
Pour te dire la vérité, non ! Je pense sérieusement à ce que l'année prochaine soit la dernière année où je travaille trois tours. Parce que ça ne va pas. Ça angoisse, tu sais ? Parce qu'en cours, tu vois la préparation là du début du mois, et puis en cours, tu te rappelles que tu aurais dû apporter un truc, et tu ne l'as pas apporté, parce que tu as pas le temps. Mardi et jeudi ce sont les jours où je suis le plus étranglée, c'est compliqué ! (K-PF, Collège-Sciences)

Dans cet extrait, l'enseignante identifie un problème lié à ses conditions de travail, à savoir, la surcharge de travail due au cumul de deux contrats de travail. Cette condition l'empêche, de son point de vue, de mettre en œuvre la préparation telle qu'elle a été faite. Elle envisage alors de réduire son emploi du temps afin de mieux faire son travail, même si cela peut avoir une incidence sur son salaire. La causalité est ainsi également interne, l'individu prend sur lui une part de responsabilité dans la manière dont les choses se passent dans la réalité, et réfléchit à la possibilité de changer les aspects qui, selon sa perspective, sont en relation avec le problème identifié. Bien évidemment, nous n'avons aucun moyen de savoir avec certitude si ce changement sera effectif ou non, mais le fait que cette enseignante formule et analyse le problème de cette manière au moment de l'entretien est significatif à deux titres. D'une part, elle utilise le moment d'élaboration de l'entretien pour se remettre en question. C'est aussi pour cela que nous considérons cette forme de réflexivité plus réflexive que la réflexivité première. D'autre part, elle le fait devant un interlocuteur externe.

Cela, c'est le cas de tous les entretiens relevant, d'après nous, de la réflexivité seconde, nous amène à considérer que l'enjeu identitaire pour ces individus est distinct de celui des entretiens du premier mode. Ici, la remise en question de la pratique professionnelle n'est pas envisagée comme un risque dans l'interaction avec l'interlocuteur. Le discours est construit de manière autonome au sens où le sujet énonciateur peut prendre de la distance et poser un regard critique sur d'autres discours, tels que la mode, les injonctions du collectif professionnel, qu'ils proviennent des collègues ou bien de la formation.

Je suis traditionaliste, oui je le suis, parce que je trouve que parfois il faut l'être. Il y a des choses que seulement le traditionnel va régler. Parce que la concentration... tu n'arrives pas... un travail un groupe, que j'aime bien en faire, là c'est compliqué, il n'y en a qu'un qui fait et le reste en train de discuter sur d'autres choses
[...]

[A ton avis, comment le portugais doit être enseigné à l'école ?] De manière très dynamique, de toutes les formes qu'on a. J'aime bien pas seulement appliquer les règles grammaticales, bien que

De la réflexivité enseignante

plusieurs enseignants fassent pas mal de critiques par rapport à la grammaire. « Ah, c'est du traditionalisme » « Ah, on ne doit pas enseigner la nomenclature » « Ah, c'est dépassé ». Ça ne l'est pas ! Dans n'importe quel concours que tu fasses, la nomenclature, elle est là, les questions traditionnelles sont là. Alors ça ne change pas, mais je trouve qu'on doit dynamiser, dans le sens de ne pas fatiguer l'élève. Lorsque tu mets trop de règles, il se fatigue et finit par n'assimiler même pas la moitié d'entre-elles. Donc, nous pouvons faire la... mettre l'enseignement de la grammaire aussi dans les textes qu'ils produisent. **(I-SM, Collège-Portugais)**

La polyphonie n'apparaît pas pour conforter le point de vue défendu, mais au contraire pour souligner l'écart entre celui-ci et d'autres points de vue existants. Montrer que d'autres points de vue peuvent exister n'affaiblit pas nécessairement le point de vue porté par l'enseignant, mais contribue à le renforcer, puisque cette distance est assumée pleinement. La distance par rapport aux autres voix possibles est signalée discursivement.

Comme l'enjeu identitaire est moins prégnant, l'enseignant n'est pas insécurisé par la situation d'entretien. La relation à l'autre n'est pas vécue comme un danger, puisqu'il n'y a pas confusion entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle, à partir de laquelle l'inscription dans le métier se fait. C'est encore là une facette du déplacement subjectif mis en œuvre au moment de l'entretien. La remise en question de soi ne signifie ni la remise en question de son identité ni celle de sa compétence professionnelle. Raison pour laquelle, les remises en question sont fréquentes, spontanées ou non.

donc, parfois je me questionne sur ça [...] est-ce que j'ai bien fait ou pas ?
 [...] [Et, il y a t-il quelque chose que tu aimerais changer dans ta façon de travailler ?] je pense que... tous les jours je me pose cette question. **(I-SM, Collège-Portugais).**

Mais l'interaction avec l'autre est aussi un moyen d'évaluer sa pratique. C'est justement parce qu'il y a une distanciation et que le sujet énonciateur n'est pas le même que celui de la pratique professionnelle, que cette dernière (et donc la compétence de l'enseignant) peut devenir objet de discours et se prêter à analyse. A l'inverse du premier mode discursif, où l'identité personnelle et l'identité professionnelle semblent superposées, ici, ce qui est mise en avant au moment de l'entretien est surtout l'identité professionnelle. Comme les entretiens ont été réalisés après les observations, certains enseignants profitent de cette occasion pour avoir le regard d'un tiers sur ce qu'ils font en classe

De la réflexivité enseignante

Qu'est-ce que tu penses de l'observation que tu as faite? (J-MT, Primaire-Portugais)

mais aussi pour avoir accès à un autre point de vue sur le métier :

Quelle a été ton impression par rapport au travail développé par les personnes qui tu as interviewées ? (I-SM, Collège-Portugais)

Le langage n'est pas seulement un moyen d'exprimer son point de vue, mais également un moyen d'accès au point de vue de l'autre, d'adopter d'autres perspectives. Nous l'avons vu, la secondarisation permet la distanciation, mais elle permet aussi la décentration, l'individu pouvant adopter le point de vue d'une autre personne. Nous l'avons observé lorsque l'enseignant J-IU (Collège-Histoire) essaye de se placer dans la perspective de ses élèves pour analyser leur difficulté à apprendre.

La mise en avant d'un point de vue et son étayage argumentatif par des analyses impliquent une plus grande précision et diversité lexicale. Les reprises et reformulations de son propre discours, ainsi que de celui de son interlocuteur sont fréquentes, comme le sont aussi les mouvements discursifs pour assurer l'intercompréhension maximale (« *tu comprends ?* », « *tu as compris ?* »). Cela est en lien avec le fait que, dans ce mode de faire discursif, l'accent est mis sur le contenu de la communication qui, marqué par des tournures impersonnelles et des nominalisations, porte moins sur des personnes particulières et des faits ponctuels que sur des processus, des phénomènes liés au métier.

L'objet principal du discours, et par conséquent de la réflexivité mise en œuvre au moment des entretiens, est l'enseignement, autour duquel se construit l'identité professionnelle. Les contenus d'enseignement, guère présents dans le premier mode discursif, apparaissent ici régulièrement. Par ailleurs, la relation à l'élève devient un objet de la réflexivité uniquement en ce qu'elle gêne ou bien favorise les apprentissages, et bien que l'origine sociale des élèves soit prise en compte dans la définition de la pratique pédagogique (notamment les rythmes des apprentissages), elle n'est pas envisagée comme un empêchement à la constitution d'une relation pédagogique, à l'enseignement, à l'apprentissage. Au contraire du mode précédent, où le rapport au métier se centrait sur le pôle relationnel, ici il se centre sur le pôle enseignement. Si dans le premier mode, la sélection des contenus à enseigner était liée à leur utilité dans le contexte immédiat de la vie des élèves, ici des

aspects proprement pédagogiques, didactiques, voire épistémologiques prennent le pas.

[Tu prends le manuel et tu y prends tout ?] Non, non. Aussi bien que dans notre préparation annuelle, que moi et A-M, qui c'est l'autre enseignante, on a décidé de faire différemment. Toutes les classes de la 6^{ème} à la 9^{ème} année, on a commencé par la partie finale du manuel, parce que la partie finale parlait de l'écologie, et comme c'est un thème qui est très débattu actuellement, cette question de l'environnement, donc on a décidé de commencer par la partie d'écologie, et c'est pour ça qu'on était... Je ne sais pas si tu as remarqué, mais j'ai commencé par la fin du manuel. Et puis, quand on a vu... le premier bimestre, ça serait la partie d'écologie et à partir des autres, on a regardé les sujets essentiels, qu'on pourrait voir, parce qu'on ne peut pas voir le manuel en entier et il y a des sujets qui ne sont pas intéressants. Il y a des sujets, par exemple, en géographie, parce que sciences tu vois beaucoup de ça, que c'est plutôt de la géo, et il y a des sujets qu'on a décidé de laisser plutôt pour la géo. Ça a commencé à la 6^{ème}, la partie des planètes, de l'univers, on a commencé à voir un peu ça, mais on va pas approfondir, parce que les autres de la géo vont le travailler davantage. (K-PF, Collège-Sciences)

Le lien des contenus avec la réalité des élèves est aussi présent, mais il ne s'agit pas d'affirmer leur utilité pragmatique. Les savoirs sont envisagés dans ce qu'ils peuvent permettre de comprendre le réel, dans ce que nous pourrions caractériser comme un rapport compréhensif au savoir. L'objectif avancé pour l'enseignement des contenus va dans ce même sens; il s'agit de permettre aux élèves une expérience de savoir émancipatrice.

J'aime bien voir ce qu'ils ont compris. Je n'aime pas qu'ils apprennent par cœur. Parce que sciences il y a pas mal de choses qu'ils pensent que c'est pour apprendre par cœur, certains concepts. Et j'aime bien qu'ils mettent ce qu'ils en ont compris, mais c'est difficile de leur demander ça. Normalement, ils aiment bien apprendre par cœur « *Qu'est-ce que ceci ?* » « *Qu'est-ce que cela ?* », ce genre de chose. Mais j'aime bien demander leur opinion : « *qu'est-ce que vous pensez de ça ?* » Et là, ils sont... [Opinion par rapport à quoi ?] Par exemple, on est en train d'étudier l'environnement, et là j'ai mis une question dans l'activité sur « *pourquoi préserver l'environnement ?* » quels sont les types de pollution qu'ils voient à côté de chez eux... Et là, qu'est-ce qu'ils disent « *Mais, Madame, c'est dans le manuel la réponse ?* » non ? Et là, on doit expliquer : « *non, c'est personnel, vous allez dire ce que vous avez compris.* » « *Ah, Madame, mais c'est difficile ça.* ». (K-PF, Collège-Sciences)

C'est également chez ces enseignants que les références à la formation apparaissent de manière plus positive. Non seulement elles sont plus nombreuses et plus positives mais, et c'est spécifique aux enseignants regroupés ici, elles incluent des références aux savoirs appris en formation, notamment les savoirs disciplinaires en lien avec les contenus à enseigner. Cela ne les empêche pas d'adopter une posture critique par rapport à la formation reçue, car, l'analyse prenant en compte plusieurs

dimensions d'une même question, les choses ne sont pas envisagées ni comme totalement positives, ni comme totalement négatives.

[Et par rapport à ta formation initiale, il y a-t-il quelque chose que t'as appris que t'as aidé au début ? qu'est-ce que t'as aidé le plus ?] Genre, il y a eu quelques cours de la partie théorique qui ont été très bien, parce que l'enseignant n'a pas trop élevé le niveau, parce qu'à la fac il y a beaucoup de ça, on voit beaucoup au-delà, et à la fin, en salle de classe, on n'a pas besoin de ça parce qu'on a besoin d'un niveau plus au dessous, mais on a besoin de savoir ça. Mais il y des enseignants à moi qui ont réussi à trouver un équilibre. Et j'ai bien aimé un enseignant à moi de Pratique d'Enseignement qu'il a essayé... il a essayé de mon montrer un peu de cette pratique de la salle de classe, de faire de projets, de travailler davantage avec la Chimie du quotidien, avec les Sciences aussi. C'était intéressant. Il y a eu aussi un enseignant de Chimie Organique, c'est grâce à lui que j'adore la Chimie Organique, qu'il était un enseignant très sérieux, très dur, mais qui nous a fait beaucoup étudier, donc ça aide, la partie théorique. **(K-PF, Collège-Sciences)**

Un rapport compréhensif au savoir et une appréciation positive et productive de la formation théorique amènent ces enseignants à suivre des formations universitaires de 2^{ème} cycle, ils représentent la majorité. Leur démarche vise le plus souvent la compréhension d'un problème rencontré dans leur pratique professionnelle :

Mon thème [de mémoire] est sur l'enseignement de cartographie, c'est une alphabétisation cartographique. Qu'est-ce qui se passe ? Les élèves jusqu'à la quatrième année, maintenant c'est la cinquième année, normalement ils sont pris en charge par des personnes qui n'ont pas de formation en géographie. Spécifiquement, ils ne sont pas bien travaillés du point de vue de la cartographie, lecture de cartes, compréhension de ce qui c'est un état, etc. Et puis on reçoit à la cinquième année les élèves qui sont analphabètes, sans rien comprendre de la lecture et de l'interprétation de cartes. Et ma monographie c'est d'essayer d'identifier ça et de suggérer quelques activités, non pas de la première à la quatrième... **(J-IU, Collège-Histoire)**

[Et pourquoi tu étudies ce thème ?] Dis donc, c'est un grand délire ! (rires) Non, c'est parce que j'ai mis ensemble les deux choses : la partie de psychopédagogie avec les maths, j'ai mélangé les deux choses, c'était un trip, vraiment. Parce que pour moi c'est comme ça, il y a un doute qui apparaît et donc je dois chercher une réponse, je n'arrive pas à rester avec ce point d'interrogation en rien, je vais chercher pour le reste de ma vie, jusqu'à ce que j'arrive... Et comment serait la solution ? D'abord, je suis allée faire un cours dans une école... parce que... comment est apparu le feedback ? Je suis allée faire donner des cours dans une école privé, ici à Fortaleza, parce que mon frère a perdu sa petite fille et j'ai dû le remplacer. Et lorsque j'y suis arrivée, c'était la veille des examens et il y avait une fille aveugle dans la classe, et j'avais à faire une révision, et la classe me l'a dit d'emblée : « Elle est aveugle » avec des gestes. « Elle ne voit pas, parlez fort ». « Alors, parler fort ?! Mais elle n'est pas aveugle ? Pourquoi est-ce que je vais parler fort ? Elle n'est pas sourde, elle est aveugle. » « Non, mais il faut parler fort. Tous les autres enseignants

De la réflexivité enseignante

parlent fort». Et là, je « dis donc, c'est quoi ce délire ?! Il y a pas de matériel spécifique, comment est-ce que je vais travailler les maths avec une personne aveugle ? Comment est-ce que je vais montrer les dessins géométriques ? » Et là je me suis heurtée à ça et j'ai vu que je n'étais pas préparée pour faire face à ça, tu as compris ? Alors c'est ce truc imposé d'en haut vers le bas, avec la LDB qui dit quoi faire... que l'inclusion n'est pas si simple que ça... comment est-ce que tu vas faire ça ? Comment est-ce que tu vas faire cours ? Comment est-ce que tu vas expliquer ? L'enfant n'a pas compris, et alors ? Quelle est l'autre méthode que tu vas utiliser ? Tu vas la prendre par la main et tu vas le faire à sa place ? Qu'est-ce que tu vas faire ? Il n'y a pas... école privée, haut niveau... il n'y a pas de matériel en braille pour que tu travailles... tu sais travailler avec le braille ? Non ? Je ne sais pas ! Et alors, comment est-ce que tu vas faire face à ça ? **(D-PV, Collège-Sciences)**

Ainsi, même si l'expérience professionnelle peut être un élément déclencheur de la réflexivité, la formation (et les savoirs) en est également source. D'ailleurs, l'expérience n'est pas seulement mise en mots, elle devient aussi objet d'analyse et est inscrite dans un contexte plus large, politique et institutionnel. La pratique est pensée dans sa dimension institutionnelle et politique, au-delà du contexte spécifique de leur école.

J'étais en train de lire Cristóvão ces derniers jours, sur la fédéralisation des écoles, qui te donne un standard national, qu'on sait que les différences régionales sont gigantesques et l'éducation devrait être fédérale, vraiment, que là on aurait un standard national. **(K-PF, Collège-Sciences)**

[Lorsqu'on parle de l'école dans les médias, comme est-ce que vous vous sentez ?] Mal, Toute une distorsion. [Pourquoi ?] C'est parce que on parle d'une chose belle, là toute prêle, l'école a été peinte, regarde... l'école a été peinte, le mur a été fait, le gymnase a été fait, machin chose... Et on ne parle pas du pédagogique de l'école. C'est bien une belle école ? Oui. Peinte, propre ? Oui. Y a-t-il une place pour la récré ? Oui, Mais on ne parle pas... tu regardes dans les médias, regarde pour voir s'il y a des pubs sur la partie pédagogique de l'école A, B ou C. Il y a pas ! Et c'est ça qui fait la différence, c'est la partie pédagogique. **(R-FM, Primaire-Portugais)**

Comme pour le mode discursif précédent, vient maintenant le moment d'interroger le genre en tant que contrainte et ressource de la réflexivité seconde et des mouvements cognitifs qui la caractérisent. Tout d'abord, il nous semble que ce type de réflexivité est substantiellement différent du premier parce qu'il permet au locuteur, nous l'avons indiqué, de sortir de l'immédiateté des situations précises, pour y revenir avec un autre regard. Envisagées à partir et en référence à des modélisations du réel, ces situations deviennent alors interrogeables dans leur spécificité. Le mouvement micro-macro est fondamentalement différent du premier mode parce

qu'il ne s'agit pas de superposer une dimension à une autre (le particulier au général et vice versa), mais de les mettre en relation (établir des ponts entre le spécifique et le générique)

Par ailleurs, la mise en avant de la subjectivité de l'enseignant ne conduit pas à une mobilisation de soi sur le plan personnel (ses expériences, affects et valeurs), dans le sens indiqué par Bautier (2005). Cela l'amène, plus facilement que dans le mode précédent, non seulement à se remettre en question, mais aussi à prendre en compte et à intégrer d'autres voix, celle des élèves et des collègues, d'auteurs, de formateurs et de l'institution, dans (la construction de) son propre discours. Dialogique et polyphonique, le discours est autonome car il s'agit d'explicitier ses propres points de vue. Les sources de cette réflexivité sont plus variées que dans le premier type, et elles ont pour principal objet le processus d'enseignement (et d'apprentissage) que l'on cherche à comprendre en termes pédagogiques, didactiques et même épistémologiques. Les disciplines sont à la base de leur identité professionnelle. Le rapport au métier, quant à lui, est centré sur le pôle enseignement et, même si les conditions socioculturelles et économiques de leurs élèves sont prises en compte dans les analyses, elles ne sont pas envisagées comme un obstacle à l'exercice du métier, comme un obstacle à l'apprentissage.

L'usage cognitif du langage est un trait essentiel à la compréhension de ce type de réflexivité mise en œuvre à l'intérieur du mode argumentatif. Il n'est pas seulement un moyen de restituer et de représenter le réel, le vrai des choses, mais un moyen de l'élaborer. Il sert de médiation entre le « *je* » de l'expérience et le « *je* » du discours, le « *je* » qui pense sur l'expérience. Cet usage du langage, mais aussi le rapport au langage sous-jacent, est plus proche de celui attendu par l'institution scolaire.

Comme pour la catégorie précédente, il n'a pas été possible d'établir une corrélation entre ce mode de faire cognitivo-discursif et l'origine sociale des individus. Ils sont aussi bien issus de familles plutôt favorisées que de familles défavorisées, même s'ils sont peu nombreux dans ce cas. C'est le cas de K-PF (Collège-Sciences) par exemple, dont les parents n'ont jamais fréquenté l'école. Le trait commun des ces enseignants est le suivi, pour la majorité d'entre eux, d'une formation universitaire disciplinaire, par le biais de laquelle l'entrée dans le métier s'est faite. Le suivi précoce d'une formation universitaire peut être l'indice d'un rapport compréhensif au savoir qui va dans le sens des apprentissages scolaires, et est

plus proche de celui attendu par l'école (aussi par l'université). Nous retrouvons également un plus grand nombre d'enseignants du collège. En effet, seuls trois enseignants du primaire se retrouvent dans ce mode discursif.

5.3. Le mode discursif doxique : obstacle à la réflexivité ?

Dans les deux premiers modes, nous avons observé la mise en œuvre de la fonction élaborative du langage. Dans le premier, il s'agit de donner du sens au réel, par l'inscription dans la particularité des situations, et le de donner à voir à l'interlocuteur par le recours à des récits. Ce sont avant tout les récits qui véhiculent une interprétation des situations précises, qui acquièrent ensuite une portée générale. Dans le deuxième mode, le langage est un moyen de compréhension du réel, notamment par le biais des modélisations et des allers-retours entre spécifique et générique ; l'explication des propos est maximale, puisqu'il s'agit de verbaliser le point de vue. Pour résumer, nous pourrions dire que dans le premier cas le point de vue est implicitement porté par le récit, dans le second, le point de vue est explicitement verbalisé et étayé par l'argumentation. La différence entre les deux tient au fait que dans le deuxième mode, nous avons affaire à un usage cognitif du langage.

Si cette différence est facilement repérable, tant ils sont opposés, l'identification du troisième mode discursif demande davantage de finesse dans l'analyse, car il a pour caractéristique de se situer à mi-chemin entre les deux. Il comporte des aspects formels du mode discursif argumentatif, ce qui va normalement de pair avec la réflexivité seconde, mais d'autres aspects nous empêchent de le désigner comme relevant d'un usage cognitif du langage. Tout se passe comme si l'adaptation formelle aux usages cognitifs du langage ne jouait pas un rôle de transformateur cognitif. A l'inverse du mode argumentatif, où la réflexivité est portée par les modes de faire discursifs, ici nous observons que la pensée reste fermée et statique.

Pour mieux comprendre ce qui se passe dans ces entretiens, nous commencerons notre analyse en essayant de décortiquer la structure interne des réponses, comme nous l'avons fait pour les deux modes précédents.

[Comment est-ce que tu penses que la formation d'enseignants devrait être faite ?] Regarde, au Brésil, tous les problèmes, je trouve qu'ils sont rejetés sur l'éducation et vraiment ça

De la réflexivité enseignante

l'est, non ? Que réellement l'éducation c'est tout, c'est tout pour l'être humain, mais pour avoir cette éducation, c'est nécessaire qu'il y ait un ensemble de choses qui favorisent cette éducation. Au Brésil, ils mettent tout ce poids sur l'enseignant, pour que l'enseignant le règle. **Par exemple**, des questions ici à l'école qui sont gravissimes, qu'il y a là-bas la salle de soutien, et là-bas dans la salle de soutien il y a le cas d'un élève qu'il a douze, treize ans, il est violé par son propre oncle, qui est dealer d'ici. Et puis la famille le sait, mais personne dit rien, et le gamin a même une manière ainsi d'homosexuel vraiment, pour lui c'est comme ça, tu le regarde, tu sais, il est naturel, il n'y a aucun trauma chez lui, aucune révolte, tu ne vois aucun trait qui puisse l'impliquer comme ça dans une situation de celles là, tu ne vois aucune réaction, aucune révolte, mais il y a sur ce problème. Et s'il est violé depuis, depuis petit, beaucoup plus petit, c'est-à-dire que pour lui c'est déjà une habitude, c'est déjà naturel, c'est-à-dire, la famille ne fait rien là. Cette question de la salle de soutien, qu'un collègue reste comme ça : « ah, comment je fais ? » **Parce que** ça serait le devoir de dénoncer, mais la propre famille se tait, c'est comme si de rien n'était, lui aussi c'est comme si de rien n'était, l'oncle c'est un dealer, dealer vraiment. Qu'est-ce que l'enseignante va faire ? Et ce sont des questions graves. Comment est-ce que l'enseignant... Toute une question sociale d'un pays, je veux savoir comment est-ce que l'enseignant peut avoir la solution pour ces problèmes, si graves ? **Parce qu'il** faudrait qu'il y ait quoi ? Un soutien, non ? Une salle, vraiment avoir un soutien multidisciplinaire, avoir toute une aide, qu'il n'y a pas et c'est ça qu'ils font... l'enseignant à l'école, il va être la base, mais il n'y aura pas un psychologue, il n'y aura pas un professionnel qui s'adapte aussi à la question des élèves spéciaux [en situation de handicap]. **Par exemple**, cette année, « amenez au moins dans chaque salle de classe »... euh... c'est comment ? En appelant tous les élèves spéciaux à venir à l'école. C'est correct ça ? C'est très correct. Mais le problème c'est qu'ils ne donnent pas les moyens. Je suis totalement pour, non ? L'inclusion sociale, mais ils doivent donner les moyens **pour que** ça arrive. L'école, l'école n'a pas de structure. Celle-ci pas tant, à l'autre où je travaille, il y a un premier étage, un escalier. Comment est-ce que quelqu'un en fauteuil roulant va pouvoir monter un escalier ? Comment est-ce qu'un enseignant qui ne reçoit pas de capacitation, non ? De la langue de signes, de... de... braille, comment est-ce que l'enseignant va pouvoir donner une éducation de qualité pour cet élève spécial ? [Mais par rapport à la formation, dont on en parlait avant, comment est-ce que tu penses que l'enseignant doit être formé ?] Je trouve que l'enseignant devrait être formé ainsi avec des capacitations, qu'il ait vraiment... euh... euh... qu'il ait vraiment cette capacitation pour recevoir des élèves spéciaux (handicapés), beaucoup de stages, beaucoup de capacitations. Et pour l'enseignant c'est difficile même ce stage **parce que** pour s'absenter, pour s'absenter... c'est très compliqué que tu laisses une classe, et puis ça n'existe pas dans la mairie un enseignant remplaçant, dans ce cas. Je pense qu'il devrait y avoir un enseignant remplaçant pour ces cas, cet enseignant va faire ce stage, qu'il y a cet enseignant remplaçant qui reste en classe. (S-PF, Collège-Histoire)

Essayons maintenant d'analyser la manière dont s'enchaînent les différents propos à l'intérieur de son discours :

Assertive 1 : au Brésil, **tous les problèmes**, je trouve qu'ils sont rejetés sur l'éducation

Assertive 2 : et vraiment ça l'est, non ?

Assertive 3 : Que réellement l'éducation c'est **tout**, c'est **tout** pour l'être humain.

Condition : pour avoir **cette** éducation, c'est nécessaire qu'il y ait un **ensemble de choses** qui favorisent **cette** éducation.

Assertive 5 : Au Brésil, ils mettent **tout ce** poids sur l'enseignant, pour que l'enseignant le règle.

À la question qui portait initialement sur la formation, nous observons que l'enseignante n'y répond pas directement, mais construit un discours plus général sur l'éducation au Brésil. Bien évidemment, il n'est pas possible de dire pourquoi elle est amenée à répondre ainsi, mais on peut imaginer que la question a été interprétée comme une manière indirecte de culpabiliser les enseignants. D'autant que dans le contexte brésilien, la (mauvaise) qualité de l'éducation publique est souvent associée à leur faible niveau de la formation. Elle ne répond pas directement, mais se saisit de cette occasion pour répondre aux critiques adressées aux enseignants. Nous observons ensuite que le début de sa réponse est composé d'une suite d'assertions, à l'intérieur de laquelle l'enseignante formule une condition. Ce qui est particulièrement intéressant dans cet extrait est le fait que sa réponse est formulée de manière générale et imprécise (« **tous les problèmes** », « **ça** », « **tout** », « **cette éducation** », « **un ensemble de choses** », « **tout ce poids** »). Les termes utilisés, bien que ne permettant pas au locuteur d'accéder au sens spécifique qu'elle attribue à chacun d'entre eux, permettent cependant à ce dernier d'entendre la défense du corps enseignant. Il ne s'agit pas d'une analyse à proprement parler, mais d'une justification. Cet aspect apparaît avec plus de force dans la suite de sa réponse, lorsqu'elle fait appel à deux exemples, de structure semblable, si nous les examinons plus en détail.

Exemple : « *un élève qu'il a douze, treize ans, il est violé par son propre oncle, qui est dealer* »

Injonction au travail de l'enseignant: « *Parce que ça serait le devoir de dénoncer* »

Constat : « *la famille ne fait rien* », pour l'élève c'est « *naturel* », « *l'oncle c'est un dealer* »

Question 1: « *qu'est que l'enseignante va faire ?* »

Assertive : « *toute une question sociale d'un pays* »

Question 2 : « *Comment est-ce que l'enseignant peut avoir la solution pour ces problèmes, si graves ?* »

Conditions : Il faudrait... « *un soutien* », « *une salle* », « *un soutien multidisciplinaire* », « *un psychologue* », « *un professionnel qui s'adapte...* »

Injonction au travail de l'enseignant : inclusion scolaire

Assertive: « *c'est très correct* »

Constat : « *ils ne donnent pas les moyens* »

Condition : « *ils doivent donner les moyens pour que ça arrive* »

Constat : « *l'école n'a pas de structure...* »

Exemple : « *à l'autre où je travaille, il y a un premier étage, un escalier.* »

Question 1 : « *Comment est-ce que quelqu'un en fauteuil roulant va pouvoir monter un escalier ?* »

Question 2 : « *Comment est-ce qu'un enseignant qui n'a pas eu de capacitation, non ? De la langue de signes, de... de... braille, comment est-ce que l'enseignant va pouvoir donner une éducation de qualité pour cet élève spécial ?* »

Bien que l'ordre des éléments ne soit pas le même dans les deux exemples, il y a dans les deux cas, présentation d'injonctions au travail enseignant (ou à ce qu'il devrait être d'après l'institution), suivie à la fois du constat d'un état de faits et de la condition non remplie qui justifie l'impossibilité des enseignants à suivre les injonctions institutionnelles. Ces deux exemples ont un statut de justification de la défense du corps enseignant, qui a été formulée dans la première partie de la question.

Lorsque l'intervieweur revient à la première question posée, nous observons qu'il s'agit également d'une justification de l'impossibilité de suivre des stages, même jugés nécessaires pour l'enseignant, et même offerts par la mairie.

Assertive 1 : « Je trouve que l'enseignant devrait être formé ainsi avec **des capacitations**, qu'il ait **vraiment**... euh... euh... qu'il ait **vraiment cette capacitation** pour recevoir des élèves spéciaux (handicapés), **beaucoup de stages, beaucoup de capacitations.** »

Assertive 2 : « pour l'enseignant c'est difficile même **ce** stage... »

Assertive 3 : « c'est très compliqué de laisser **une** classe »

Assertive 4 : « et puis ça n'existe pas dans la mairie, **un** enseignant remplaçant, dans ce cas ».

Condition : « il devrait y avoir **un** enseignant remplaçant pour ces cas, **cet** enseignant va faire ce stage, qu'il y a **cet** enseignant remplaçant qui reste en classe ».

Dans cet extrait, l'usage de « *parce que* », suivi d'un verbe au conditionnel (« *Parce que ça serait le devoir...* » ; « *Parce qu'il faudrait qu'il y ait quoi ?* » ; « *Parce que pour s'absenter, pour s'absenter (...) il devrait y avoir un remplaçant* ») attire notre attention. Ce type de raisonnement est mis en œuvre de manière récurrente dans les entretiens regroupés ici, et il nous est impossible de ne pas y voir une grande similitude avec la forme logico-discursive sociocentrique identifiée par Windisch (1990). Dans ses travaux, l'auteur propose un modèle de la pensée sociocentrique qui serait le suivant : « *cela devrait être comme cela ; cela n'est pas comme cela devrait être, ce qui s'explique par (...), mais cela devrait être comme cela, quand même* ». S'il y a sans aucun doute une valeur argumentative, l'argumentation a ici une fonction unique. Il s'agit de justifier un état de choses, en vue d'un modèle idéal, mais en fonction d'une réalité où certaines conditions ne sont pas remplies. Nous faisons retour ici à ce terme de modèle, car il est plus proche de la forme normative, comprise dans les récits, que de la modélisation du réel, mise en œuvre dans le mode argumentatif. En effet, ce n'est pas la réalité en soi qui passe par un travail de reconstruction et d'élaboration langagière, la référence majeure est un modèle idéalisé, qui, par définition, ne correspond pas et

ne le pourra jamais au réel. En fonction de l'écart par rapport à ce modèle idéal, la réalité ne peut qu'être lue que comme déficitaire.

Il n'est pas possible de comprendre ce mode discursif, si nous n'essayons pas de comprendre la centralité de l'enjeu identitaire qui le caractérise. Une centralité liée au fait que la situation d'entretien est interprétée en première instance comme une évaluation (« *Mais après tu vas revoir notre parole et vas revoir les corrections, non ? Tu ne vas pas présenter ça aux gens, non ?* » R-JA, Collège-Histoire). En fonction du rapport de forces au moment de l'entretien, interprété par l'enseignant comme présentant un risque, le discours, avec sa tonalité auto-laudative sert à l'auto-valorisation (« *Au master, mon mémoire a été pionnier, et c'était sur l'influence des dessins animés sur le comportement agressif de l'enfant* » F-PF, Primaire-Portugais).

Au contraire des enseignants du premier mode, qui s'adressent avant tout à une débutante dans le métier, les enseignants des deuxièmes et troisièmes modes s'adressent à un représentant de l'université. Mais là encore, nous pouvons observer une différence, car pour les derniers la confrontation à ce représentant de l'université implique ici un risque. Ainsi les questions de l'intervieweur sont souvent reçues avec méfiance, comme s'il mettait en cause la compétence professionnelle de l'enseignant, élément principal de l'identité personnelle. Dans un premier temps, nous avons l'impression que certaines questions sont évitées, ou bien que l'enseignant répond « *à côté* », mais si nous gardons présente à l'esprit la prégnance de l'enjeu identitaire, il devient plus facile de comprendre l'économie interne des réponses.

[Et tu ressentais des difficultés pour travailler les sciences ou les maths? Chez certains, oui, je l'avais. Parce qu'ils n'avaient pas le niveau pour suivre. Et là, j'avais à faire une adaptation très rapide pour qu'ils saisissent. Et là, je voudrais te dire une chose par rapport à... Je ne sais pas si tu as remarqué que je me sens offensé, que je t'ai dit lorsque je parlais sur le respect de l'enseignant aujourd'hui. Je trouve qu'on reçoit très peu pour beaucoup de boulot. Tu sais, beaucoup vraiment. Il y en a qui, je reconnais, qui vont à une salle de classe seulement pour être démotivés. Tu sais ? Si tu peux inciter ou en toucher un mot à quelqu'un dans ce travail à toi, ça serait très bien pour nous, parce qu'on travaille beaucoup, ce n'est pas de la rigolade. Il y en a qui ne reconnaissent pas ça. D'ici je n'en parle même pas, parce que notre groupe de gestion est très bien, il reconnaît, voit qui travaille et pas l'autre. (F-PF, Primaire-Portugais)

Le discours a un caractère autoguidé, monologique, qui affaiblit le dialogisme de l'interaction ; comme si les réponses étaient déjà prêtes, indépendamment de la question posée. Cette caractéristique nous amène à considérer

De la réflexivité enseignante

que les réponses sont composées à partir de discours déjà-là, de discours disponibles que l'enseignant assemble au moment de l'entretien ; ce qui constitue un obstacle à la fonction élaborative du langage. Cela nous interroge quant à la mise en œuvre d'une réflexivité enseignante. Si elle existe, elle n'est pas perceptible au moment de l'entretien. Les reformulations, les reprises, les hésitations, signe de l'élaboration discursive de la réalité, ne sont ici pas perceptibles. En l'absence d'élaboration, et du fait même de la prégnance de l'enjeu identitaire dans une situation interprétée comme évaluative, la fonction prépondérante du langage, ici, est la fonction interactionnelle. Les questions, de manière générale, mais surtout quand elles portent sur la pratique professionnelle, peuvent être perçues comme des atteintes à l'image de soi en tant qu'enseignant. Ce qui revient à des attaques personnelles, puisque l'identité est construite en conformité avec une image idéale de l'enseignant. L'enseignant répond donc en renvoyant les difficultés rencontrées, auxquelles il fait référence de manière générale, à la condition des élèves (« *parce qu'ils n'avaient pas le niveau* »). Dans la suite de sa réponse, il change de sujet, discourt sur la dévalorisation du métier, et essaye de faire jouer, en faveur du groupe professionnel (ou en sa propre faveur ?), un peu du pouvoir qu'il attribue à l'intervieweur.

L'interprétation de l'entretien comme présentant un risque identitaire est perceptible également par l'hypercorrection (Bourdieu 1982/2001 : p. 95-97), phénomène tout autant langagier qu'identitaire. L'hypercorrection est à l'œuvre lorsque les individus identifient une situation comme formelle (qui demanderait donc la mise en œuvre d'un langage soutenu) et lorsqu'un écart se présente entre leurs schèmes de perception et de production de la langue (Bourdieu utilise également les termes « *reconnaissance* » et « *connaissance* » pour caractériser les deux niveaux de compétence linguistique/langagière). Les individus se voient alors contraints à produire un effort pour mettre en œuvre des pratiques langagières au plus près de ce qu'ils considèrent comme relevant d'un produit langagier valorisé sur le marché linguistique ; une situation qui génère une tension maximale et aboutit à langage artificiel. Cette tension est à la fois due à l'écart entre les schèmes de perception et de production, ce qui exige de la part du locuteur un niveau d'attention plus élevé à la manière de parler elle-même, mais elle est également due à la perception de l'écart social qui sépare les interlocuteurs à l'intérieur d'une situation interprétée comme formelle.

De la réflexivité enseignante

Dans ces entretiens, l'usage de termes transitifs sans complément et la profusion de phrases inachevées dénotent une situation de faible maîtrise langagière. Nous observons par ailleurs l'emploi de termes peu habituels (« *lorsque j'arrive à ma demeure* » (F-PF, Primaire-Portugais), comme une de « *langue des livres* » parlée, mais dont l'emploi nous interroge parfois sur le degré réel de leur maîtrise.

Regarde c'est un rêve à moi, mais j'aimerais qu'on soit plus **optimiste** [Optimiste par rapport à quoi ?] À notre formation. Et qu'on ne reste pas que dans ce qui nous est passé. parce que j'ai du contact avec des collègues à moi, et ils ne restent que dans ce qui est nous transmis et pour moi, tu dois toujours aller au-delà de ce que l'enseignant passe, toujours, ce n'est pas essayer d'être meilleur que le maître, mais c'est d'avoir plus d'assurance, au moment d'arriver en salle de classe et voir ce que tu es en train de transmettre pour ces vies qui sont dans tes mains. Alors ça devrait être comme ça, exiger davantage de l'enseignant, plus d'échange, pas que le théorique, toujours théorique et pratique, parce que parfois dans la formation tu vois beaucoup de théorique et la partie pratique ça reste en dernier et très réduit, le temps de la pratique avec la théorie c'est très peu, et j'ai trouvé, une chose que j'ai toujours demandé à mes enseignants c'est qu'ils fassent une contextualisation de la partie théorique avec la partie pratique, que c'est pour que tu puisses avoir plus d'assurance dans ce que tu fais. (F-PF, Primaire-Portugais)

Ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas tant que fait que l'enseignant ne maîtrise pas le sens du terme « *optimiste* », mais qu'il se sente contraint à l'employer dans l'entretien. Nous pourrions être tentée de mettre cette contrainte en relation avec l'origine sociale défavorisée de certains enseignants, cependant elle ne se présente chez ces enseignants que lorsque la situation est interprétée comme présentant un risque identitaire. Confronté à un interlocuteur que l'on se représente comme « *supérieur* » (socialement? Intellectuellement ?), elle apparaît comme une stratégie pour faire « *bonne figure* ».

Nous sommes ainsi amenée à mettre cette contrainte en relation avec le paradoxe inhérent à l'ascension sociale mitigée que représente l'entrée dans le métier. Celui-ci peut être source de valorisation individuelle, puisqu'il s'inscrit dans une trajectoire sociale ascendante, mais la valorisation individuelle qu'il procure se heurte à une image dévalorisée de soi, renvoyée par la dévalorisation sociale du métier. Il n'est pas anodin que, dans un discours qui prend souvent la forme d'un *patchwork*, ce soit toujours la question de la valorisation du métier enseignant qui fait retour.

(Et comment est-ce que tu trouves que ça (ta pratique) changé du moment où tu as commencé à enseigner jusqu'à maintenant ?) Ma pratique a changé. Maintenant le traitement par rapport aux enseignants ça reste le même, ça n'a pas changé grand-chose. (Qu'est-ce que tu veux dire par là ?) C'est la reconnaissance de la

De la réflexivité enseignante

profession. (Ah, d'accord.) Ça reste le même, quelques uns nous valorisent un peu, il n'y a plus cette valeur comme anciennement, qu'il y avait il y a quelque temps. (F-PF, Primaire-Portugais)

L'identité personnelle dépend de l'insertion dans le groupe professionnel, ce qui, dans un contexte où la dévalorisation du métier est si prégnante, met en risque l'identité professionnelle. Le rapport au métier est ici personnel, car l'insertion dans le groupe professionnel est à la base de l'identité personnelle. En effet, c'est par l'adhérence (et non par l'adhésion délibérée) au groupe qu'on se construit.

(Tu as l'habitude de demander de l'aide à tes collègues ?) Oui. Principalement dans la lecture et l'écriture. J'ai l'habitude de leur demander. Beaucoup. « *Regarde, c'est difficile, mes élèves ont une graphie un peu difficile, une activité pour que je fasse avec eux. Aidez-moi* » Et puis il y en a qui aident beaucoup. On échange toujours comme ça... Ici c'est très bon. Ici c'est positif, cette école. Nous sommes très amis, nous, les profs. Tu as touché à un, tu as touché à toute la bande. Nous sommes comme ça et ça c'est très bon. Il y a des personnes qui pensent que ça c'est négatif et je trouve que c'est très positif. (Et les personnes qui disent que c'est négatif, pourquoi elles le disent ?) Parce qu'elles trouvent que nous sentons les douleurs les uns des autres. Et c'est pas bon ça ? Sentir les douleurs. Une manière de traiter. (F-PF, Primaire-Portugais)

La référence constante au collectif permet à l'enseignant de s'inscrire dans le collectif, favorisant ainsi la construction d'une identité par la fusion à la communauté. La construction identitaire passe par l'adéquation à ce que l'on se représente comme professionnalité, dans le but d'être accepté en tant que membre du groupe, d'où les nombreuses modalisations déontiques et pragmatiques. À ce titre, l'usage abondant du jargon professionnel dans les réponses aux questions qui portent sur la pratique professionnelle est significatif :

Regarde, le pédagogique⁶⁷, il m'a préparé pour que j'enseigne jusqu'à la 4^a année. Genre, avec beaucoup d'attention, avec toute la méthodologie que tu viennes à appliquer aux élèves. Sans avoir peur de faire une faute dans mon éthique, j'ai peur de parler aux enseignants qui parfois se fatiguent, qui pensent que ça ne marche plus. Mais si tu essayes un petit peu plus, ça marche. Et puis tu vois, si tu mets ensemble la didactique avec la méthodologie, puis tu vas voir si ta méthodologie a marché ou pas. Et puis tu y vas et tu recommences tout à nouveau. (F-PF, Primaire-Portugais)

Un tel usage du jargon sert à la fois à renforcer l'appartenance au groupe professionnel, mais rend possible également l'instauration d'un rapport de connivence avec l'interlocuteur. En effet « *toute la méthodologie* » n'explicite pas quelle est la méthodologie. Il en va de même avec « *didactique* », terme employé ici moins au

⁶⁷ La formation secondaire professionnalisante pour l'enseignement.

De la réflexivité enseignante

sens de corps de savoir de référence, que comme caractéristique intrinsèque à la pratique (qui a ou n'a pas de didactique). Des adjectifs tels que « *bon* », « *positif* » et « *intéressant* », abondamment employés par ces enseignants pour qualifier leur propre pratique professionnelle, sont emblématiques de cette forme discursive dans la mesure où, témoignant plutôt d'appréciation subjective, ils ne peuvent faire sens qu'à partir du moment où est défini *a priori* ce à quoi les autres termes de la phrase se réfèrent. Combinées à des termes propres au jargon professionnel, nous retrouvons des expressions du type « *une activité intéressante* », « *un résultat positif* », « *un bon apprentissage* », qui n'expriment aucune valeur objective, ne pouvant pas être remis en question par l'interlocuteur. Toutefois, par le recours au jargon pédagogique, ces enseignants affirment leur appartenance au groupe professionnel. Puisque l'acceptation ou la reconnaissance par le groupe apparaît comme un souci majeur, la tonalité est injonctive. Il s'agit de donner de soi l'image qui correspond à la représentation que l'on se fait d'une bonne pratique professionnelle, la source principale de ces injonctions étant les doxas et vulgates professionnelles. Il n'y a guère d'opposition à ce qui est prôné comme idéal dans le métier et le discours se construit comme un *patchwork* de doxas auxquelles l'enseignant ne parvient pas toujours à donner cohérence.

Bakhtine indique que l'intégration d'autres discours dans la construction d'un discours polyphonique peut être envisagée comme de l'« *usurpation* » (Bakhtine, 1987 114-115) à laquelle certains discours semblent résister plus que d'autres, le langage étant « *peuplé et surpeuplé d'intentions étrangères. Les dominer, les soumettre à ses intentions et accents, c'est un processus ardu et complexe !* » (Idem). Dans le mode doxique, il ne s'agit pas exactement d'une appropriation des discours existants. C'est comme si les enseignants faisaient appel à ces différents discours sans pour autant les intégrer dialogiquement dans la construction du leur. Si la présence d'autres voix dans le discours enseignant a pu être interprétée comme un indice de dialogisme, base d'une réflexivité dialogique, ici, cette présence n'apparaît pas comme un élément qui pousse à la réflexivité. Au contraire, la convocation d'autres discours, qui ne sont pas pour autant intégrés discursivement, semble se substituer à la construction d'une pensée autonome. L'omniprésence de la doxa est, de notre point de vue, un obstacle important à la réflexivité. Cependant, elle protège l'enseignant de la confrontation à l'autre en ce qu'elle permet l'instauration une situation de partage. Par l'émission d'un discours « *à la mode* », construit sur le registre de l'évidence, le locuteur minimise la

De la réflexivité enseignante

possibilité que l'interlocuteur exprime son désaccord. Son allure professionnelle fait que ce genre de discours peut être apprécié, par la hiérarchie ainsi que par les collègues, comme signe d'un fort investissement professionnel. Ici le recours aux situations est moins fréquent, une organisation descriptive du discours se substitue à l'organisation narrative. L'usage du jargon professionnel intervient dans la mise en place d'un rapport de connivence avec l'interlocuteur, dans la mesure où l'appel à ce jargon a tendance à se substituer à l'analyse des situations.

Le discours est toujours construit en référence à un modèle idéal de professionnalité, ne correspondant pas à la réalité telle qu'elle se présente, qu'il semble difficile à mettre en mots. Les propos restent vagues et allusifs.

[Qu'est-ce que serait pour toi une situation idéale pour travailler avec eux (les élèves) ?] Une situation idéale ? Je pense que l'idéal n'existe nulle part. [Et qu'est-ce que serait l'idéal ?] Une réalité idéale d'école, qui n'existe pas, ça serait que l'école ne soit pas seulement sacerdotale, ça, que l'enseignant n'ait pas besoin d'être un prêtre, qu'il soit seulement un professionnel, un professionnel qui est en train de remplir son rôle. La question familiale qui existe, la question de l'absence de base, la « déstructure » sociale qui existe, c'est-à-dire il y a une école idéale serait celle-là, qu'il existe une famille pour aider dans son travail, qu'il n'y a pas, qu'il y ait une aide aux devoirs pour eux, non ? La technologie comme ordinateurs qu'on ne peut pas... par exemples, les gamins qui n'ont même pas une télé à la maison, tu ne peux pas le comparer avec un élève d'une école privée, qui a là une série de ressources comme l'ordinateur, une série de choses pour eux, euh... euh... améliorer leur apprentissage. [Et quel serait pour toi le rôle de l'enseignant à l'école idéale ?] Regarde, l'éducation est la clé, je trouve que dans n'importe quelle situation, idéale ou pas, l'enseignant doit être un intervenant, un facilitateur de connaissance, même s'il y a toutes ces ressources, mais il faut exister un facilitateur, un orientateur. [Et qu'est-ce que tu aimerais faire avec tes élèves si tu avais les conditions idéales ?] Regarde, si je gagnais le gros lot, vraiment le gros lot, ça serait quelque chose que... euh, genre, l'éducation, je ne veux pas la quitter, jamais, je pourrais genre, réduire l'emploi du temps, non ? parce que... même parce que j'aurais plus de temps même pour me préparer pour eux, un bon cours, mais ce que je voudrais pour eux, c'est un moyen de les aider dans cette question sociale à eux, qui est très difficile. Genre, dans une périphérie comme celle-ci, un endroit qui pourrait offrir genre des cours professionnels, euh... un soutien psychologique, la question de leur santé, qu'il n'y a pas d'hôpitaux ici au BJ, dispensaire ne marche pas, ici aussi, nous passons cette question du danger, du contact avec eux, même si j'aime bien, mais à l'autre école nous avons eu des élèves qui ont eu la tuberculose et parfois nous ne savons même pas qu'ils l'ont. Alors je trouve que ça serait important, une question d'accompagnement aussi de santé pour eux, leurs dents, tu sais ? Tu vois la question du manque d'hygiène, il n'y a pas de dentiste, alors si je pouvais, je leur amènerais genre une école qui les aiderait aussi bien dans la question sociale que dans la question de la santé, professionnalisant... (S-PF, Collège-Histoire)

Comme il s'agit d'un discours allusif, le changement de sujet se fait plus rapidement que dans les deux autres modes, car discursivement, on ne prend pas le

temps d'élaborer les thèmes auxquels on fait allusion. Le passage rapide d'un thème à l'autre, tous étant considérés comme mis en relation mais sans que nous sachions exactement de quelle manière, ne permet pas un travail cognitif sur chacun d'entre eux.

[Et il y a quelque chose que tu as apprise à la fac que ne t'a absolument pas aidé ? Regarde, une chose que j'ai trouvée très chiant c'était l'étude du programme, non ? parce que le programme doit être comme ça, ce qui est mis dans le programme... mais ici, lorsque nous sommes confrontés à cette réalité, ce sont des choses qui doivent être extracurriculaires que nous enseignons, que ce n'est pas seulement la question curriculaire, par exemple, ici le manuel, si j'allais passer un... si j'allais passer un contenu vraiment comme c'est demandé dans le manuel... Regarde, tous ces thèmes... Ici il y a beaucoup de choses qui sont trop difficiles pour eux. C'est dans le programme, mais je... euh... je résume. Genre, j'adapte à leur réalité, mais ils ne peuvent pas ne pas voir, non ? Parce que c'est curriculaire. Alors, genre, il y a beaucoup de choses dans l'éducation qui sont dans le programme, beaucoup de choses qu'on passe à la télé, non ? La question de la pub, « *amigos da escola*⁶⁸ », que ça pour moi c'est déjà une excuse gouvernementale, non ? Pour ne pas employer des personnes. [Mais ce n'est pas du gouvernement, c'est de la « *Rede Globo* »] C'est de la « *Rede Globo* » ? Mais je dis... genre, des choses comme... type... euh... stages, stagiaires, je trouve que c'est une manière de diminuer des dépenses. Je trouve important la communauté dans l'école, très, il faut l'amener, comme ici. Cette « *Escola Aberta*⁶⁹ » qui est un projet qu'il y a les week-ends, tu sais, non ? Alors c'est très important pour eux, ils n'ont pas de loisir ici, pour eux l'école est vraiment une base mais c'est, genre, je trouve qu'on doit amener la communauté à l'école avec responsabilité, parce qu'il y a des écoles qui, lorsqu'elles amènent la communauté, (ils) partent avec des ordis, volent tout, alors je trouve qu'on doit apporter, mais c'est avec clarté, d'une manière participative, avec responsabilité. (S-PF, Collège-Histoire)

À l'intérieur de ce discours, les critiques sont très nombreuses. Cet aspect pourrait nous amener à rapprocher ce mode discursif du deuxième, à tonalité problématisante, mais ici les modalisations sont rares et la description du réel se construit de manière très stéréotypée. Cela conduit à un discours très fermé et statique, au contraire de ce que nous avons observé dans le mode précédent, marqué par l'ouverture et le mouvement constant du discours (et par conséquent de la pensée). Ici, il ne s'agit pas d'une problématisation qui vise la compréhension, mais de l'identification des raisons pour lesquelles la réalité résiste à se conformer à une idéalisation. Dans ce discours allusif, la causalité est indéterminée, car si plusieurs facteurs sont identifiés comme liés au problème, nous n'observons pas une

⁶⁸ « Amis de l'école » - Programme de Volontariat mis en œuvre par une chaîne de télévision, dont le but est chercher de volontaires pour travailler dans les écoles.

⁶⁹ « École Ouverte » – projet mis en œuvre par le ministère de l'éducation pour ouvrir l'école à l'ensemble de la communauté, les fins de semaine. Outre l'accès aux installations sportives, sont offerts de stage de formation divers, tel que l'informatique et l'artisanat.

élaboration discursive de la manière dont les relations causales s'établissent, ni un travail de hiérarchisation entre elles. C'est en cela que le type de causalité mis en œuvre ici diffère de celui du deuxième type, ce qui nous empêche de considérer que des analyses sont construites dans ce troisième mode de faire discursif.

Il est intéressant par ailleurs de remarquer que la causalité est externe (Festinger, 1962). Elle participe à la construction d'un discours de justification, mais aussi à la valorisation de l'enseignant, car l'impossibilité de réaliser le travail « *comme il faudrait* » ne lui est pas directement imputée. Mais elle est également un obstacle à la remise en question de soi, de ses manières de penser et de faire, ce qui nous amène à considérer que la réflexivité est peu présente dans ces entretiens, peut-être à cause de l'enjeu identitaire auquel nous avons déjà fait référence.

L'adhérence au groupe professionnel (marqué par un « *nous* » très fort), combinée à la causalité externe et à l'impossibilité de se remettre en question, conduit les enseignants regroupés ici à identifier l'origine des problèmes, qu'ils rencontrent dans l'exercice professionnel, aux « *autres* ». Ces « *autres* » peuvent inclure un ensemble indéterminé qui renvoie aux instances politiques, comme c'est le cas dans le premier extrait convoqué dans cette partie (« *ils ne donnent pas les conditions* » S-PF, Collège-Histoire ; cf. p. 90). Ce genre d'opposition apparaît lorsque nous avons affaire à un discours plus général sur le métier, la dimension macro. Lorsqu'il est question des conditions de mise en œuvre de la pratique professionnelle, le groupe des « *autres* », auquel s'oppose le « *nous* » professionnel, est composé des élèves :

[Et qu'est que t'aimerais changer dans ta manière de travailler ? Une chose que tu fais et que t'aimerais faire autrement...]
Ça serait de travailler, que je travaille, j'exige beaucoup d'eux, non, je dis : « *Si tu ne le fais pas, t'auras pas de mention, tu n'auras pas de point* ». Je voudrais changer ça, qu'ils aient la conscience qu'ils doivent étudier parce que c'est pour eux, c'est pour leur bien. Alors je ne voudrais pas leur exiger ça, mais si c'est pas comme ça, ils ne le font pas. Alors j'aimerais qu'ils prennent conscience de ça, bien qu'on travaille beaucoup, montre, dise, mais ils n'ont pas... si je leur laissais à l'aise, ils ne le feraient pas, ni l'activité de classe, ni le devoir pour la maison, alors ce que j'aime pas c'est de travailler avec eux sous pression, en leur exigeant ça. Aussi bien que tout les jours je dis genre, et j'aime pas, c'est genre une menace je trouve, avec eux : « *regardez, tel élève, tel élève ont eu un point négatif parce qu'ils n'ont pas fait le devoir* ». je menace même, mais seulement, si ne je fais pas ça, si je dis : « *regarde, tu vas sortir* » parfois je dis : « *tu n'auras pas le goûter* » Bien qu'à la fin je leur laisser aller goûter, mais je ne vais pas laisser l'élève sans goûter, parce qu'il y en a qui viennent pour le goûter, j'ai conscience de ça, mais je n'aime pas, j'aimerais qu'ils travaillent en ayant conscience qu'ils ont besoin de ça, que ça ne servira qu'à eux-mêmes. (N-PF, Primaire-Sciences)

De la réflexivité enseignante

Comme dans le mode narratif, cette opposition « *eux-nous* » est très forte et peut conduire à une posture sociocentrique. Il serait cependant simpliste d'envisager le sociocentrisme comme le simple rejet des « *autres* ». Dans le cadre du métier enseignant, il peut consister à envisager les élèves d'origine sociale défavorisée comme faisant partie d'un groupe d'individus à part, différents des élèves « *normaux* ». La conséquence d'une telle approche est alors un ajustement des pratiques, des contenus, des objectifs d'enseignement, voire même de l'identité professionnelle-personnelle lorsque l'on se trouve confronté à « *ces élèves-là* ».

Il n'est fait référence aux contenus d'enseignement « *normaux* » que pour dire qu'ils ne sont pas adaptés aux élèves auxquels les enseignants ont affaire. Les seuls « *objets d'enseignement* » évoqués sont les « *valeurs* » que l'on doit transmettre aux élèves. La centration sur le pôle relationnel est le deuxième élément constitutif du rapport au métier (nous avons déjà fait référence au premier, à savoir, l'identitaire) et l'enseignant cherche dans la formation des éléments qui pourraient ratifier cette posture.

La question de la musique pour travailler en salle de classe, des textes réflexifs, ça parce que j'ai appris avec elle (une formatrice). Tous les jours elle amenait un texte, avec nous elle le lisait, non ? Bien sûr, alors elle disait toujours : « *Regardez, n'oubliez pas qu'à l'école vous devez aussi les éduquer avec des valeurs* ». Elle était aussi du système public, alors elle disait : « *Regardez, vous aurez à travailler les valeurs avec eux* ». Alors cette chose de la petite histoire que je leur raconte, j'ai appris avec elle, et genre, méthodologies de musique. Et autre chose, j'ai beaucoup appris avec Ana Claudia. (S-PF, Collège-Histoire)

La centration sur le pôle relationnel est ainsi corroborée non seulement par les discours véhiculés au sein de la formation, mais également par les pratiques des formateurs eux-mêmes. L'usage du terme « *réflexifs* » est particulièrement intéressant et à rapprocher d'un usage moral de la réflexion. Nous reviendrons sur les pratiques de cette enseignante dans la quatrième partie de la thèse, qui porte sur les modes de faire pédagogiques observés.

À partir d'un rapport au savoir non seulement pragmatique mais dogmatique, les savoirs sont interprétés dans une dimension applicationniste et deviennent ainsi des méthodes. Il s'agit de faire, ou de dire, ce qui apparaît dans la formation comme étant caractéristique du bon professionnel, mais il s'agit d'une simple application, souvent réductrice, de segments piochés dans les discours

De la réflexivité enseignante

théoriques. La référence à des savoirs théoriques donne un effet d'autorité au discours, aussi à la pratique, mais elle nous interroge sur leur réelle appropriation.

Mais pour moi, je, dans ma vie, je me fais beaucoup de souci pour eux, dans cette question d'être une référence, j'aime beaucoup bien les traiter. Alors lorsque je suis arrivée ici, que j'ai les vu très agressifs, et même mes élèves les plus agressifs, j'ai toujours cherché à bien les traiter. Je fais ainsi un tirage au sort ainsi, pour faire attention au cours, j'achète des bonbons, celui qui répond à plus de questions, va gagner le plus de bonbons, mais genre. J'aime bien leur faire plaisir, c'est la **méthode de la compensation de Vygotski**, et puis je tire au sort des porte-clés, j'apporte toujours, des crayons, gommes, des choses comme ça que c'est vraiment de ma poche, mais je vois que ça vaut la peine. Et puis ils deviennent de plus en plus intéressés « *c'est quoi le tirage au sort d'aujourd'hui?* » et j'aime bien les traiter, « *mon amour* », « *mon chéri* », j'aime bien me rapprocher d'eux, les toucher. J'aime pas cette distance » (S-PF, Collège-Histoire)

Au contraire des enseignants narratifs, qui se réfèrent principalement à l'expérience comme source de savoir-faire, ici nous retrouvons une valorisation de la formation supérieure et des savoirs théoriques. Leur intégration dans le discours des enseignants doxiques transfigure ces discours théoriques, car ils sont soumis à un rapport pragmatique au savoir. Nous attribuons à la paradoxale valorisation des savoirs théoriques, à partir d'un rapport au savoir pragmatique, les nombreuses contradictions qui apparaissent dans le discours lorsque l'objet en est la formation et les savoirs théoriques qu'elle véhicule. D'une part, ils sont considérés comme importants en soi, et sont même convoqués pour donner de l'autorité au discours. D'autre part, ils sont discrédités parce que peu adaptés à la pratique professionnelle, à la réalité du terrain. Si la formation est source de valorisation personnelle, cette valorisation n'échappe pas à la dévalorisation sociale de la formation enseignante elle-même, voire à la dévalorisation sociale des institutions et des cursus suivis par ces enseignants :

[Il y a eu quelque chose que t'as appris dans la formation qui t'a aidé dans ton travail ?] Ça m'a aidé. Histoire, géographie, ça m'a beaucoup aidé, mais je trouve qu'aucune fac, pour mieux qu'elle soit, elle va aider quelqu'un qui ne veut pas. C'est sûr que c'est un agrandissement, c'est une fenêtre qui s'ouvre, non, une fac c'est où tu as vu un nouvel horizon. Là tu 'as élargit. Maintenant, il n'y a pas une fac qui soit si bonne ou si mauvaise, si tu ne veux pas. Si tu ne veux pas quelque chose, ça peut être au meilleur endroit au monde, comme il y a des collègues qui y sont allés seulement pour le diplôme. Je suis allée le faire parce que j'aime, parce que j'aime l'éducation, malgré les problèmes, malgré la mauvaise rémunération, de la dévalorisation qu'il y a dans ce pays. (S-PF, Collège-Histoire)

Plus que leurs collègues regroupés dans les deux autres modes, les enseignants du mode doxique semblent subir la dévalorisation sociale du métier, et par conséquent, la dévalorisation sociale de la formation pour l'enseignement ; probablement parce que l'identité professionnelle est essentielle dans la construction de leur identité personnelle. Comme chez enseignants narratifs, les deux se trouvent entremêlées, mais pour les doxiques il ne s'agit pas uniquement d'un investissement personnel dans le métier, mais surtout de la valorisation personnelle par l'appartenance au groupe professionnel. Ce statut est renforcé discursivement, nous l'avons vu, par le recours abondant au jargon professionnel, mais aussi par la convocation des vulgates et doxas pédagogiques, même si cela peut conduire à des contradictions importantes à l'intérieur de leurs entretiens. Nous observons par ailleurs que la convocation des discours disponibles n'introduit pas du dialogisme dans le discours de ces enseignants. La difficulté à penser à partir (contre et avec) les discours disponibles est caractéristique de ce mode de faire, ce qui limite les mouvements réflexifs.

Si l'interprétation de l'entretien comme un possible moment d'évaluation et l'enjeu identitaire qui en découle ont pu avoir pour effet un évitement de la confrontation avec l'autre, d'autres éléments purement langagiers et linguistiques nous amènent toutefois à considérer que le caractère peu-réflexif de ce mode de faire est lié aussi et surtout à une difficulté à se servir du langage comme un instrument d'élaboration du réel. L'hypercorrection en est un exemple. Cela est à interpréter en fonction du fait que ce groupe est le seul homogène du point de vue socio-économique. Ces sont des enseignants issus de familles défavorisées et peu scolarisées et pour qui l'entrée dans le métier s'inscrit dans une trajectoire sociale ascendante. Ils ont accédé au métier, pour la plupart d'entre eux, par le biais d'une formation secondaire professionnelle, mais, au contraire des enseignants du mode narratifs, ont suivi la formation supérieure assez rapidement. Pour eux, à l'inverse des enseignants narratifs, la formation supérieure a une grande influence sur leur modèle de la professionnalité enseignante, mais aussi sur leurs pratiques langagières. Ils s'emparent de la formation, même si nous avons des raisons de penser qu'ils le font à partir d'un rapport pragmatique et dogmatique au savoir.

Conclusions intermédiaires

À partir de nos analyses, nous avons pu confirmer nos hypothèses initiales. La réflexivité enseignante n'est pas mise en œuvre de la même manière selon les individus. Les différences observées en termes de mouvements cognitifs sont en lien avec des modes de faire avec le discours, eux aussi différents. Nous avons identifié deux types de réflexivité, première et seconde, qui vont de pair, respectivement, avec les modes de faire discursifs que nous avons caractérisés comme narratif et argumentatif. Mais nous avons par ailleurs identifié un troisième mode de faire discursif où la réflexivité semble être mise en suspens, comme si les enseignants se sentaient contraints à mettre en œuvre des modes de faire discursifs plus soutenus (identifiés comme plus valorisés sur le marché linguistique/langagier et professionnel du métier enseignant), mais sans pour autant les maîtriser véritablement. Ils sont donc dans l'impossibilité de mettre en œuvre les mouvements cognitifs qu'ils rendent possibles. Dans ce sens, le langage constituerait pour eux plus une contrainte qu'une ressource, au sens bakhtinien.

L'identification des modes de faire discursifs qui accompagnent (rendent possibles) des types de réflexivité différents est à interpréter en fonction de la situation d'entretien, ou plus précisément en fonction de l'interprétation qui en est faite, et qui n'est pas la même pour tous. La catégorisation des individus selon des modes de faire discursifs ne doit pas amener à leur essentialisation, car ce que nous pouvons avancer comme conclusion de cette partie est le fait qu'ils s'engagent dans ces modes de faire discursifs dans cette situation spécifique, l'entretien, en fonction de la manière dont ils l'interprètent. Mais seraient-ils à même de mettre en œuvre d'autres modes de faire discursifs dans d'autres situations ? En tant qu'activités, les productions langagières mises en œuvre par les individus ne peuvent être comprises qu'en fonction de ce qu'ils font dans une situation et un contexte donnés.

Une telle approche est également suggérée par Becker (2002), comme une des « *ficelles du métier* » de sociologue et qu'il formule comme « *voir des gens comme des activités* » (p. 86), car « *parler de types de gens présuppose, de manière non fondée empiriquement, que les gens agissent systématiquement comme l'exige le type auquel ils appartiennent, que ce type soit de nature psychologique et sociale* » (p. 87). Il nous invite donc à :

De la réflexivité enseignante

Prendre acte du fait que chaque activité s'opère en réaction à une situation donnée, et que les relations entre les situations et les activités présentent une forme de cohérence et de constance qui permet la généralisation, de sorte que vous pourrez alors dire quelque chose comme : « Dans un type de situation X, soumis à tels types de contraintes, et avec tels types de possibilités d'action s'ouvrant à eux, les gens agissent de telle manière ». (Idem)

Mais en est-il de même lorsqu'il s'agit de l'activité langagière ? Les travaux de Labov (1977) l'ont bien montré : les individus ne font pas la même chose langagièrement quand ils sont confrontés à des interlocuteurs/situations différents. Face à cela, nous aurions deux possibilités : nous contenter d'un « *modeste succès de prévision* » (Becker, 2002 : p. 86) en indiquant ce qu'ils feront plus probablement face à des situations semblables ; ou bien chercher à observer leurs pratiques langagières dans d'autres contextes et d'autres situations, qu'elles soient plus ou plus proches de la situation initiale, mais aussi en fonction de la pertinence pour la formation et l'exercice du métier.

Quelles sont les caractéristiques qui définissent cette situation spécifique qu'est l'entretien et que nous pourrions trouver dans d'autres situations ? Pour nous, un des éléments principaux de la compréhension des pratiques cognitivo-langagières mises en œuvre doit être cherché dans l'objet même du discours, le métier enseignant, mais il serait réducteur de faire l'économie de la discussion sur la relation qui s'établit entre les interlocuteurs (en fonction de la manière dont l'individu se place et s'adresse à son interlocuteur). Dans l'analyse que nous avons menée ici, il est impossible de faire l'économie de la question méthodologique, à partir du moment où la conduite des entretiens peut influencer la manière dont la situation est interprétée et, par conséquent, influencer les modes de faire discursifs mis en œuvre. Cette question est en effet centrale. Comme l'indique Bourdieu, « *on ne peut pas rêver d'une situation d'enquête 'pure' de tout effet de domination* » (1984/2002, p. 128), par conséquent, il importe de « *faire rentrer dans l'analyse des "données" l'analyse des déterminations sociales dans laquelle elles ont été produites* » (128-129). Nous avons choisi de prendre en compte les différences observées dans les manières d'interpréter la situation d'entretien, notamment à partir de l'adresse (débutante pour les enseignants du mode narratif, chercheur pour les deux autres), mais aussi à partir de ce qu'elle implique en termes d'enjeu identitaire (pour les argumentatifs, la confrontation avec un chercheur n'est pas vécue comme un danger, elle l'est pour les doxiques). Or, si l'interprétation de la situation d'entretien varie selon les types identifiés, nous

pouvons tout à fait nous attendre à ce que les productions langagières soient elles aussi différentes.

La situation d'entretien n'est pas indépendante des lois du marché linguistique, mais le plus important pour nous, puisqu'il s'agit d'une question linguistique, c'est le fait qu'elle ne soit pas indépendante des rapports de domination inhérents à toute interaction sociale, lorsqu'une distance sociale entre les interlocuteurs est identifiable. Cette distance est liée d'une part au niveau socio-économique des individus, et d'autre part au niveau culturel. Comme il s'agit d'une distance, bien que la position socioculturelle et économique de l'intervieweur soit la même, elle est toujours variable, car elle dépend tout autant de la position socio-économique et culturelle des interviewés. C'est pourquoi il n'y a pas forcément de relation entre la manière dont ils interprètent la situation d'entretien et l'origine sociale, si nous prenons cette variable de manière isolée. Les enjeux de la situation d'entretien amènent certains sujets à l'interpréter comme une situation d'évaluation, mais ils ne sont ni forcément les plus défavorisés, ni les plus favorisés parmi les enseignants de la population enquêtée ; et le fait que certains, mais pas tous, soient amenés à l'interpréter ainsi est significatif en soi.

Les enseignants regroupés dans le mode narratif ne sont pas homogènes du point de vue de l'origine sociale, comme ne le sont pas non plus ceux du mode argumentatif. Nous pouvons identifier cependant une corrélation entre l'inscription dans chacun de ces modes et la formation suivie avant l'entrée dans le métier : la formation secondaire professionnalisante pour les enseignants narratifs et la formation universitaire pour les enseignants argumentatifs. Nous trouvons d'autres éléments explicatifs dans les différences de rapport au savoir et au langage. Les entretiens narratifs témoignent d'un rapport pragmatique au savoir et au langage. Le savoir n'est envisagé qu'en tant qu'il peut être appliqué et n'est valorisé que s'il correspond à ce que l'on observe dans la réalité, et le langage n'est envisagé que dans ses fonctions expressives et communicatives. Les entretiens argumentatifs au contraire témoignent d'un rapport compréhensif au savoir et au langage. Dans ces derniers, le savoir sert avant tout à comprendre la réalité, sans finalité applicationnelle immédiate, et le langage est envisagé dans sa fonction élaborative.

Pourrions-nous alors attribuer à la formation suivie cet écart dans les manières de faire avec le langage (et la réflexivité, puisqu'elle est corrélée aux modes de faire discursifs) et ces différences de rapport au savoir et au langage ? Nous ne

De la réflexivité enseignante

pouvons répondre à cette question faute d'éléments pour déterminer si ce sont les formations qui ont conduit à des rapports au savoir et au langage différents, ou bien si ce sont des différences initiales en termes de rapport au savoir et au langage qui ont conduit les individus à suivre des formations différentes. Nous préférons alors, pour l'instant, poser cette relation en termes de renforcement mutuel : les individus ayant déjà un rapport compréhensif au savoir et au langage iraient plus loin dans les études ce qui contribuerait en retour à renforcer ce type de rapport. A l'inverse les individus ayant un rapport pragmatique au savoir et au langage auraient des scolarités initialement plus courtes, et suivrait éventuellement une formation supérieure. Ensuite, les premiers investiraient la pratique professionnelle à partir d'un rapport au métier centré sur le pôle enseignement, tandis que les seconds le feraient à partir d'un rapport au métier centré sur le pôle relationnel, les contenus de savoirs étant considérés comme accessoires ou secondaires par rapport aux « *autres finalités de l'éducation* ».

La réflexivité première propre au mode narratif est un type de réflexivité, certes, mais ce serait faire preuve d'un relativisme réducteur de la considérer comme équivalente à la réflexivité seconde du mode argumentatif. Cette dernière se présente comme une construction discursive de la pensée, dialogique au sens bakhtinien, qui essaye d'analyser la réalité, sans pour autant la prendre pour seule ressource, par un mouvement constant entre spécifique et générique. La réflexivité première au contraire présente un fort ancrage dans des situations concrètes et par conséquent un faible pouvoir de généralisation, ce qui n'empêche cependant cette généralisation. Une autre limite identifiable dans la réflexivité première est l'interférence de la dimension personnelle-affective et l'absence de savoirs de référence.

Quant au troisième mode de faire cognitivo-langagier, le doxique, il partage certaines caractéristiques avec le mode narratif, et en partage d'autres (les caractéristiques formelles du langage) avec le mode argumentatif. Chez les enseignants argumentatifs, le caractère polyphonique et dialogique du discours constitue une ressource pour penser à partir (avec/contre) d'autres voix qui le traversent. Chez les doxiques, nous identifions également une présence importante des discours d'autrui, mais ils ne constituent cependant pas une ressource pour penser à partir de (avec/contre). C'est comme si la convocation de ces discours disponibles pouvait se substituer au travail proprement cognitif que (peut) représente(r) le langage. Le mode doxique serait-il un stade intermédiaire, un passage

De la réflexivité enseignante

entre les deux autres ? Il nous semble plutôt être une bifurcation, qui ne conduirait pas à la mise en œuvre de la réflexivité seconde du mode argumentatif, car nous n'avons pas d'indices qui nous permettent d'identifier, dans ce mode, l'appropriation des usages cognitifs du langage.

Tandis que certains enseignants, ceux du mode argumentatif, utilisent le moment de l'entretien pour élaborer discursivement leur pensée, le langage étant avant tout un outil pour *rendre raison* de la réalité, d'autres, les enseignants du mode narratif, s'en servent pour en *rendre compte*, par la construction narrative. Les enseignants du mode doxique, en fonction de l'interprétation de la situation d'entretien comme présentant un fort enjeu évaluatif, utilisent le langage pour *rendre des comptes*. Que signifie cela ? Cela signifie que l'une des principales différences tient à l'usage fait du langage. En effet, les premiers situent leurs pratiques langagières dans un registre cognitif avant tout, mettant en œuvre la secondarisation de l'expérience qui, articulée à d'autres ressources constitue une source, mais pas la seule, pour réfléchir, par des mouvements d'aller-retour entre les dimensions macro et micro de la réalité. Les deuxièmes restent au plus près du vécu et du ressenti et leur discours, même s'il est produit dans un autre contexte et dans un autre temps que celui de l'expérience, ne sort pas de la conjoncturalité et de l'immédiateté des situations à partir desquelles sont pourtant construites des généralisations. Ce passage, des situations particulières à une approche générale/généralisante, ne va pas sans poser problème. Dans l'interaction, la confrontation à l'autre n'est pas possible, parce que la part d'implicite et de non-dits (éléments passés sous silence dans le récit) est considérable et que l'interlocuteur ne peut qu'être pris comme témoin du narrateur. Enfin, chez les enseignants du groupe doxique, nous observons des pratiques langagières qui partagent à la fois des traits avec le mode argumentatif et avec le mode narratif. Tout se passe comme si ces enseignants possédaient les règles de reconnaissance des usages cognitifs du langage propres au mode argumentatif, mais pas forcément ses règles de réalisation, et qu'ils les investissaient à partir de rapports au savoir, au langage et au métier similaires à ceux des enseignants narratifs.

La distinction entre le mode narratif et le mode argumentatif, entre la mise en œuvre de la réflexivité première et celle de la réflexivité seconde, nous montre qu'il y a différentes manières de penser sur le métier. Elle corrobore donc notre hypothèse initiale qui nous a amené à approcher la réflexivité enseignante par types, en fonction des manières de faire avec le langage. Ces deux catégories sont

De la réflexivité enseignante

liées à des rapports au savoir, au langage et au métier différents. Les narratifs ont un rapport pragmatique au savoir, un rapport restitutif au langage et un rapport au métier centré sur le pôle relationnel, tandis que les enseignants du mode argumentatif ont un rapport compréhensif au savoir, un rapport élaboratif au langage et un rapport au métier centré sur le pôle enseignement, ce qui les amène à considérer la formation comme une source importante de savoirs, aussi bien ceux issus des Sciences de l'Éducation que ceux à enseigner.

L'absence de secondarisation chez les enseignants narratifs et les enseignants doxiques nous interpelle quant aux potentialités attribuées à la verbalisation et au recours réitéré à l'expérience comme fondement de la réflexivité professionnelle. Nous l'avons vu, le recours à des situations particulières n'entraîne pas forcément leur analyse, ce qui n'empêche pas que le discours de certains enseignants aboutisse à des généralisations. Cependant, la manière dont elles sont construites varie selon que le discours des enseignants relève du mode narratif ou doxique. Les généralisations dans le mode narratif sont la conséquence de la construction narrative de la réalité. La mise en scène des situations, avec le choix des éléments présentés et les relations causales établies par cooccurrence, implique nécessairement des conclusions auxquelles aboutissent les enseignants, et qui sont, par la suite, généralisées à d'autres situations, certes semblables en certains aspects, mais différentes en d'autres. Dans le cas des doxiques, ces généralisations viennent des discours disponibles.

Ce groupe, nous l'avons déjà dit, est le seul à présenter une homogénéité socioéconomique. En effet, le mode doxique n'est mis en œuvre que par des enseignants issus de familles populaires à faible scolarisation. Les enseignants doxiques sont le plus souvent ceux qui ont suivi une formation supérieure (non universitaire) au tout début de leur carrière, parfois à la suite d'une formation secondaire professionnalisante. Tout se passe comme s'ils étaient contraints à habiter une identité professionnelle, sans se l'être véritablement appropriée. L'ascension sociale procurée par le métier va de pair avec une valorisation de soi par l'appartenance au groupe professionnel ainsi qu'avec une valorisation de la formation supérieure. Toutefois, cette formation (et les savoirs qu'elle véhicule) est investie à partir d'un rapport dogmatique et pragmatique au savoir, que nous pouvons aussi désigner comme utilitariste. Dans une trajectoire sociale ascendante, la distinction entre *eux* et *nous* a tendance à s'effectuer par le biais d'une posture sociocentrique, qui

est fondamentale dans la définition de l'identité professionnelle ; peut-être aussi parce qu'elle est un moyen de combattre l'image sociale dévalorisée du métier par l'affirmation d'une mission plus *noble* et plus primordiale que l'enseignement seul.

L'enjeu identitaire étant central dans ces entretiens, les pratiques langagières sont à interpréter à partir du paradoxe « *valorisation individuelle/dévalorisation sociale* » que représente l'entrée dans le métier. La même ambiguïté se présente par rapport à la formation et aux savoirs théoriques, auxquels ils adhèrent, ce que est observable par la convocation de discours disponibles, souvent véhiculés par la formation. Cet enjeu identitaire peut participer par ailleurs à l'absence de remise en question de soi, de ses manières de penser et d'agir, au caractère peu réflexif de ces discours. Dans une situation interprétée comme potentiellement périlleuse pour l'image de soi, l'absence de remise en question peut effectivement être une stratégie défensive. Mais au-delà des aspects identitaires, d'autres éléments, proprement discursifs, comme l'hypercorrection (Bourdieu, 1982/2001), nous ont cependant amenée à construire une autre hypothèse interprétative, celle de la non familiarité avec les usages cognitifs du langage.

Cet aspect est largement développé par Bautier (1997, 2005b), comme élément explicatif de l'échec scolaire des élèves de milieu populaire, peu familiers des usages cognitifs du langage que l'école exige mais n'enseigne pas forcément. Selon l'auteur, ces usages cognitifs sont caractéristiques de la culture écrite, à laquelle l'école est censée introduire les élèves. Les travaux de Lahire (1993, 2008) pointent dans la même direction dans la mesure où il identifie l'origine des difficultés scolaires chez les élèves de milieu populaire dans l'absence d'un rapport réflexif au langage, qui n'est pas envisagé comme objet de discours, mais uniquement dans sa fonction communicative et pragmatique.

Dans notre corpus, il n'a pas été possible de trouver une corrélation stable entre la mise en œuvre de la secondarisation et l'origine sociale, si nous prenons cette catégorie isolément. Néanmoins, dès lors que nous prenons également en compte le parcours de formation, il est possible d'observer des corrélations, notamment chez les doxiques.

Ce groupe nous amène à proposer une autre définition pour la catégorie des « *nouveaux enseignants* ». En effet, ce n'est pas tant l'origine populaire qui les caractérise. De « *bons* » élèves d'origine populaire ont toujours accédé au métier enseignant. Tout comme ce n'est pas l'origine sociale à elle seule qui caractérise les

De la réflexivité enseignante

« *nouveaux lycéens* », car la fréquentation du lycée par des élèves de milieu défavorisé (peu nombreux) n'est pas un phénomène nouveau. Si nous prenons le cas de la France, le système d'enseignement a toujours eu les moyens de s'ouvrir aux bons étudiants d'origine populaire, les boursiers par exemple, ce qui contribuait même à renforcer le mythe de l'égalité des chances (Dubet & Duru-Bellat, 2004 ; Dubet, 2004). Il n'y a pas de raison de penser qu'au Brésil le système scolaire, aussi inégalitaire et ségrégué soit-il, n'ait pas de voies d'ascension scolaire pour les bons élèves de milieu populaire. Ce qui est nouveau, c'est que cette fréquentation devient massive et se fait au détriment de l'« *excellence* » scolaire. La caractéristique principale des « *nouveaux lycéens* » est le fait qu'ils ne sont pas dans un type de rapport au savoir qui leur permette d'apprendre, ce qui statistiquement est plus fréquent chez les lycéens d'origine populaire. Ils avancent dans la scolarisation alors même que l'institution les perçoit comme étant en situation d'échec, et alors même qu'ils n'ont pas réussi à s'approprier la culture scolaire. Si nous transposons ce raisonnement aux « *nouveaux enseignants* » Brésiliens, la question se pose dans les mêmes termes. Il s'agirait alors d'enseignants qui, sans s'être approprié la culture scolaire, sans avoir le rapport au savoir et au langage qui va dans le sens des apprentissages, ont pu cependant accéder au métier enseignant, parce que les conditions d'accès sont différentes.

L'hypothèse principale qui va nous guider dans la suite de cette recherche est celle d'une faible insertion dans la littératie chez les « *nouveaux enseignants* ». Cette hypothèse peut sembler paradoxale lorsqu'elle s'applique à des individus dont le métier est d'insérer les élèves dans la culture écrite ; d'autant plus que ces individus ont suivi une formation supérieure, *a priori* vecteur d'insertion dans la littératie étendue. Nous approfondirons la distinction entre entrée restreinte dans la littératie et littératie étendue dans la prochaine partie. Ici nous nous limitons à les différencier par le fait que dans la première les pratiques d'écriture ne conduisent pas à l'actualisation des potentialités cognitives de l'écrit, comme c'est le cas dans la deuxième.

Même si le canal de communication ne fait pas pour nous ligne de partage entre oralité et littératie, il semble difficile d'approfondir l'hypothèse littératiennne à partir d'un corpus uniquement constitué de données orales. Les pratiques d'écriture étant peu fréquentes en situation professionnelle, nous nous

sommes tournée vers la formation, pour savoir ce que les enseignants font lorsqu'ils sont contraints à la nécessité d'écrire. C'est ce dont il s'agit dans la partie suivante.

3^{ème} Partie - Littérature Enseignante

Si les analyses précédentes nous ont permise de mieux appréhender la réflexivité enseignante, notamment à partir de la distinction entre réflexivité première et réflexivité seconde et de l'absence de mouvements réflexifs dans le mode doxique, ces constats nous ouvrent davantage de questions qu'ils ne nous apportent de réponses. A quoi est due cette différence dans la mise en œuvre de la réflexivité ? Quelles sont les implications sur la formation enseignante ? Les individus sont-ils à même de changer de type de réflexivité ? Est-il possible d'établir des liens entre les types de réflexivité et la compétence professionnelle ? Est-ce que ces pratiques cognitivo-langagières sont mises en œuvre au moment de la pratique enseignante ?

Chez les enseignants narratifs, nous observons un usage du langage moins comme instrument d'élaboration que comme moyen de communication. Il sert avant tout à faire part des récits accumulés au long de l'expérience professionnelle. Dans les récits, l'usage du langage est réflexif, parce que langage est réflexif en lui-même, il reflète une réalité, et élaboratif parce que la mise en scène du récit exige que le narrateur le construise de manière cohérente. Mais le langage n'est pas un moyen d'élaboration en soi, parce qu'il est convoqué pour faire état des choses, telles qu'elles sont, telles qu'elles se présentent dans la réalité, sans un quelconque travail de secondarisation. Chez les enseignants argumentatifs, au contraire, les fonctions réflexive et élaborative du langage se trouvent mises en avant dans les usages qui en sont faits. Fonction élaborative, car le langage ne sert pas à communiquer un état des choses, mais à étayer la construction d'un point de vue secondarisé sur la réalité, traversé lui-même par d'autres voix, d'autres points de vue. Fonction réflexive ensuite, car il s'agit de faire un retour sur les manières d'agir et de penser sur le métier. Pour les doxiques, enfin, où la mise en œuvre du langage est formellement proche de celle des argumentatifs, les fonctions élaborative et réflexive du langage se trouvent cependant mises en suspens, comme si l'élaboration d'un point de vue autonome était freinée par la convocation de discours disponibles et comme si le langage ne pouvait pas être utilisé pour faire un retour sur les manières d'agir et de penser.

De la littératie enseignante

Nous avons été amenée à mettre en lien les deux types de la réflexivité enseignante (ainsi que son absence) avec la mise en œuvre des usages cognitifs du langage (ou son absence), notamment dans ses fonctions d'élaboration. Le fait que nous ne puissions pas observer la mise en œuvre des usages cognitifs du langage dans une situation d'entretien n'implique pas forcément que ces individus ne soient pas à même de les mettre en œuvre, mais seulement qu'ils ne l'ont pas fait dans cette situation spécifique. Son absence laisse cependant ouverte cette question. L'absence de mise en œuvre des usages cognitifs du langage dans le discours des enseignants narratifs et doxiques nous interpelle quant à leur rapport au langage et au savoir, plus précisément en fonction de leur plus ou moins grande proximité avec le rapport au savoir et au langage propres à la culture écrite.

Ici, nous nous efforçons de creuser l'hypothèse à laquelle nous avons été conduite à la fin de la première phase de l'enquête, à savoir celle d'une non familiarité avec les usages cognitifs du langage propres à la culture écrite. A partir de cette hypothèse, la réflexivité enseignante peut être interrogée par rapport au type d'insertion dans la littératie des enseignants. Autrement dit, la réflexivité enseignante serait-elle une affaire d'insertion dans littératie ? S'il s'agit effectivement d'une question d'insertion dans la littératie, nous sommes amenée à envisager la relation entre réflexivité et compétence professionnelle autrement : la compétence professionnelle serait intrinsèquement liée à la possibilité de faire fréquenter aux élèves la culture écrite, et les savoirs qui en dérivent, au sein des pratiques enseignantes. En effet, dans le premier chapitre, nous avons indiqué que la démocratisation de l'éducation méritait d'être considérée non plus uniquement en fonction de l'inégal accès à la scolarisation, mais en fonction de l'inégal accès aux savoirs que la scolarisation peut rendre possible.

S'il s'avère exact qu'une partie importante du corps enseignant au Brésil (les « *nouveaux enseignants* ») n'est que faiblement insérée dans la culture écrite, ne pouvant donc mettre en œuvre les usages cognitifs du langage propres à l'insertion dans la littératie étendue, nous voyons mal comment ils pourraient mettre en œuvre des pratiques enseignantes démocratisantes, au sens où nous avons posé la démocratisation scolaire. Ainsi, réflexivité et compétence professionnelle ne seraient pas liées directement mais indirectement, à partir du moment où toutes deux seraient en relation directe avec le type d'insertion dans la littératie des enseignants.

De la littératie enseignante

Un autre cas de figure également envisageable, en lien avec une approche sociocentrique, serait de considérer que les enseignants, bien qu'insérés dans la littératie étendue, ne la considéreraient pas « adaptée » à leur exercice professionnel auprès d'élèves défavorisés, tout simplement parce que « ce public-là » aurait besoin d'apprendre le « basique ». C'est une hypothèse de travail tout à fait envisageable, au vu du caractère ségrégué de l'école publique brésilienne. Dans ce cas de figure, tout comme dans le précédent, nous aurions affaire à une insertion restreinte des élèves dans la littératie, mais pour des raisons différentes. La proximité de la culture scolaire et de la culture écrite ne fait aucun doute (Vincent, Lahire et Thin, 1994 ; Lahire, 1993 ; Terrail, 2009), mais nous laissons cette discussion pour la quatrième et dernière partie de la thèse qui traite des modes de faire pédagogiques mis en œuvre par les enseignants en ce qu'ils facilitent ou bien gênent l'insertion des élèves dans la littératie.

Dans cette partie, il est question du type d'insertion dans la littératie des enseignants brésiliens. A cette fin, nous avons constitué un corpus de données écrites, textes écrits dans le cadre de la formation, mais aussi dans le cadre professionnel, de façon à observer ce qu'ils *font* effectivement lorsqu'ils sont confrontés à la nécessité d'écrire. Nous nous interrogeons ici sur leurs pratiques de l'écriture (en tant que productions matérielles), en référence à la culture écrite (les transformations sociales mais surtout cognitives liées aux usages de l'écrit).

Cette partie est organisée comme la partie précédente : dans un premier temps nous traitons théoriquement la notion de littératie (chapitre 6), ensuite nous décrivons la façon dont nous avons tenté de la rendre opérationnelle (chapitre 7), sur un plan empirique, et enfin nous présentons nos analyses (chapitre 8).

Chapitre 6 – De la littératie

Jusqu'ici nous avons fait référence à la littératie à plusieurs reprises, sans pour autant la définir de manière plus précise. Il convient maintenant de nous pencher davantage sur ce qu'elle désigne ; ce que nous nous proposons de faire à présent en revenant sur les raisons de sa large diffusion dans le contexte actuel, mais aussi sur les sources théoriques liées à son émergence. Ce néologisme, utilisé que récemment dans la littérature francophone, a pour origine *literacy* en anglais. Si le terme est relativement nouveau en français, ce n'est pas pour autant que le phénomène auquel il se réfère est absent de travaux plus anciens, notamment sous l'influence des travaux anglophones.

En français, le terme utilisée pour se référer à ce qu'aujourd'hui on identifie comme relevant de la littératie était souvent celui d'alphabétisation (Lahire, 2005/1999), qui désigne l'apprentissage du code écrit par le biais duquel l'individu devient apte à déchiffrer l'écrit. Or, le déchiffrement par correspondance graphème-phonème (et vice-versa) n'est qu'un premier niveau de maîtrise de l'écrit et force est de constater que ce premier niveau de maîtrise, certes essentiel, n'est pas suffisant pour rendre les individus aptes à en faire usage. Un autre terme a été par la suite utilisé pour désigner un deuxième niveau de maîtrise de l'écrit, se référant à son usage effectif, à savoir celui d'alphabétisation fonctionnelle. D'après Lahire (idem), cette tentative de contourner la traduction de littératie dans le contexte francophone présentait quelques limites, notamment celle de l'alphabétocentrisme, qui pourraient amener à une interprétation des systèmes d'écriture non-alphabétiques comme inférieurs ou en tout cas « *moins lettrés* » que les systèmes alphabétiques. Le terme littératie a fini par s'imposer dans le milieu francophone parce qu'il permet, plus que ceux d'alphabétisation et d'alphabétisation fonctionnelle, de caractériser ce deuxième niveau de maîtrise de l'écrit. Le terme littératie rend possible la distinction entre des individus alphabétisés (qui maîtrisent donc le code écrit) et des individus littératiés, ceux qui effectivement utilisent l'écrit (qui maîtrisent donc certains usages sociaux de l'écrit à l'intérieur de pratiques et contextes spécifiques), utilisation qui peut être liée à des transformations cognitives liées elles-mêmes à un certain rapport au langage, au savoir et au monde.

De la littératie enseignante

« la littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier dans pays à l'autre, d'une culture à l'autre et aussi dans le temps ». (Jaffré, 2004 : p. 31)

Elle se rapporte ainsi à l'usage social de l'écrit, à son insertion et utilisation dans des pratiques sociales diverses, en ce qu'il est transformateur de la relation même de l'individu avec la réalité et en ce qu'il transforme sa manière de penser et agir dans le monde. Ce qui intéresse ce sont les pratiques effectives de lecture et écriture sur le plan social.

L'adoption de ce concept a deux implications directes sur la façon de concevoir la maîtrise de l'écrit au niveau individuel. Tout d'abord, du moment où il s'agit de la maîtrise des usages de l'écrit, il importe de définir le niveau de littératie pour chacun de ces usages ; un individu peut, dès lors, être littératié dans un usage donné de l'écrit, mais pas dans un autre. Par exemple, il peut être littératié dans les usages scientifiques de l'écrit, mais pas ou peu dans les usages littéraires de l'écrit. La possibilité de distinguer la maîtrise de l'écrit dans des champs différents a d'ailleurs inspiré sa déclinaison selon ces champs. On en vient alors à parler aussi de littératie scientifique, littératie informatique ou même de numératie, qui serait, elle, une littératie dans le domaine mathématique.

La deuxième implication, c'est qu'il rend possible le passage d'une approche binaire, dans laquelle les individus sont classés comme analphabètes ou alphabétisés, à une approche par niveaux de maîtrise (Wagner, 2008). La littératie est alors appréhendée en tant que continuum, à l'intérieur duquel le niveau minimal serait caractérisée par un état d'illettrisme (Lahire, 1999). Toutefois, l'emploi de ce terme illettrisme pour des individus insérés dans des sociétés où il est fait largement usage de l'écrit dans toutes les pratiques sociales ne va pas de soi. D'une part, illettré renvoie à la définition de lettré, terme qui, lui, comporte une connotation différente dans la langue française, liée à l'érudition. D'autre part, insérés dans des sociétés qui font usage de l'écrit, ces individus sont insérés dans des pratiques littératiées, même s'ils ne maîtrisent pas le code écrit et même si cette insertion est minimale. Nous pourrions les caractériser au plus comme peu littératiés, mais pas comme illettrés. Aujourd'hui, dans les sociétés occidentales, il est donc difficile de parler de sujets illettrés, car tous les individus sont en contact avec l'écrit et, même s'ils ne sont pas alphabétisés, ils sont engagés à développer des stratégies d'appropriation et usage de l'écrit.

De la littératie enseignante

La possibilité de nommer un phénomène déjà repéré antérieurement, mais qui était entremêlé avec celui de l’alphabétisation, dévoile une (des) nouvelle(s) manière(s) de l’appréhender. Mais de quoi parle-t-on lorsqu’on parle de littératie ? Certainement pas de la même chose selon l’objectif que l’on vise à partir de cette mise en mots.

Si ce concept apparaît antérieurement sous d’autres formes, tels que les notions de culture écrite et d’alphabétisation, la construction d’un dialogue autour de dimensions intrinsèquement imbriquées est favorisée par la mise en place d’un terme commun. L’avantage primordial en est la prise en compte, à la fois interdisciplinaire et multi-méthodologique, de ce phénomène à multiples facettes et composé de dimensions diverses, qui ne peuvent être séparées qu’à des fins analytiques.

6.1. Regard divers sur un même phénomène : la littératie au carrefour des disciplines

La littératie est un centre d’intérêt de travaux en histoire, en anthropologie, en psychologie, en sociologie mais aussi en sciences de l’éducation. Mais si cela constitue un avantage, dans la mesure où ces différents travaux peuvent se nourrir mutuellement, l’approche multidisciplinaire peut parfois conduire à certains glissements, notamment du fait de l’importation de concepts et résultats de recherche ; ce qui n’est pas sans posé problème. Nous reviendrons par la suite sur quelques unes des différentes approches disciplinaires.

6.1.1. Approche historique et anthropologique

Si le langage apparaît très tôt dans l’histoire humaine, le langage écrit ne survient que très récemment. Parallèlement à l’avènement de l’écriture, nous assistons également à des changements sociaux importants dans des champs de pratiques aussi distincts que la politique (comme la constitution d’un état centralisé et même la démocratie), la religion (notamment la fixation de la tradition religieuse par écrit, usages religieux de l’écrit et l’apparition des religions du livre), le droit (l’établissement d’un code juridique par écrit) et l’économie (développement du

De la littérature enseignante

commerce facilité par le contrôle des ventes et marchandises). Que ce soit selon une approche anthropologique (sociétés orales-primitives X sociétés de l'écrit) ou historique (sociétés avant l'écrit X sociétés après l'écrit), il s'agit pour ces travaux d'identifier les transformations sociales et cognitives liées à l'avènement de l'écrit. Certains auteurs, tels que Havelock (1981) et Olson (1998), ont eu tendance à rattacher à l'usage de l'écrit la raison de ces changements, une perspective qui a été cependant contestée ou, tout au moins, nuancée, car, s'il est vrai que l'écrit semble être lié à ces changements, ils ne sont pas survenus dans toutes les sociétés qui ont développé un système d'écriture ; ce qui interdit l'établissement d'une relation causale simple. Toutefois, si l'écrit n'implique pas nécessairement ces changements, il est difficile de les envisager sans le recours à l'écrit.

Plus important pour nous, en fonction du thème de notre recherche, des auteurs établissent un lien entre l'écrit et la transformation des manières de penser, aboutissant au développement de la science. C'est, par exemple, le point de vue adopté par Goody et Watt (2006), lorsqu'ils se penchent sur le développement des sciences, de la philosophie et de l'histoire dans la Grèce Antique. Dans cet article fondateur, les auteurs identifient dans l'écrit la cause primaire des transformations sociales qui sont advenues, mais surtout des transformations dans les manières de penser, perspective qui est également soutenue par Lahire (1993). Étant donné que le langage écrit n'est pas simplement un redoublement de la parole, mais qu'il change le rapport même de l'individu et de la société au langage, l'écriture joue le rôle d'un « véritable transformateur cognitif » (Lahire, 1993, p. 22). La naissance de l'écriture permet une stabilisation « des significations attachées à chaque signe graphique » (idem) et, en conséquence, des mots. Cette stabilisation des signes rend possible une attention plus fine aux mots et à leurs sens, soutenant ainsi un travail méta-linguistique (et méta-cognitif). Pour fixer le sens, l'écriture fait ses premiers pas vers une phonétisation, rendue possible justement par une plus grande conscience méta-linguistique. Mais le rapport direct avec la réalité n'est pas encore rompu, étant donné que le référent graphique est construit à partir d'une représentation de l'objet lui-même. On peut considérer que « ces écritures constituent les prémices d'une réflexion sur le langage » (Lahire, 1993 : p. 24). À la place d'une

signification contextuelle, agie, vécue, prise dans une situation intersubjective, à une signification extériorisée, isolée par la procédure graphique même, séparée des autres significations, explicitée : une sorte de méta-signification (idem)

De la littérature enseignante

Dès lors, l'écriture, bien qu'encore pratique restreinte à une infime minorité de la population, joue un rôle essentiel dans la transformation du rapport au monde, en ce qu'elle permet et systématise des opérations de classement des objets – par le biais des signes graphiques – ouvrant la possibilité d'organiser et contrôler la réalité. C'est l'écriture qui rend possible la gestion de l'espace social, et surtout de la production. En outre, à cette époque apparaissent les premiers traités et codes juridiques, démarquant la séparation des corpus de savoir.

L'écriture est à la base de « *la séparation d'une institution de pouvoir (qui s'appuie sur des pratiques d'écriture et qui marque ainsi une distance par rapport aux pratiques sociales communes)* » (Lahire, 1993 : p. 28). La différenciation des pratiques des institutions du pouvoir, notamment religieux et gouvernemental, leur donne la possibilité de (re)construire la réalité et (re)signifier la transcendance à travers l'écriture et, ainsi, de contrôler la majorité de la population qui n'a pas accès au langage écrit. L'institution de pouvoir, caractérisée par l'usage d'une pratique différenciée, se sépare du reste de la population.

En possédant-maîtrisant les mythes il (le scribe) se met du côté des dieux en s'opposant au reste de la population qui continue à vivre dans un rapport de dépossession vis-à-vis du divin. Cela se traduit par l'institutionnalisation, l'objectivation des rapports de pouvoir au sein des formations sociales et par un basculement religieux qui fait passer les dieux en positions transcendante, dieux qui légitiment les institutions de pouvoir (les palais et les temples) (Lahire, 1993 : p. 26)

La séparation de l'institution de pouvoir et la méta-signification sont à la base d'un long processus de décontextualisation. C'est l'écriture phonétique, inaugurée par les Grecs, qui réussit à différencier « *le signifiant (graphique ou phonique) et le signifié d'une part, le signe (signifiant et signifié) et le 'réel' d'autre part* » (Lahire, 1993 : p. 28). Ce n'est plus l'objet qui est représenté par l'écriture, mais sa représentation orale. Dans un système de représentation de deuxième degré, tel que l'écriture phonétique, toute référence au « réel » se perd et le langage lui-même devient objet de connaissance. Cette évolution s'accompagne d'un changement plus vaste du fonctionnement des Cités grecques :

A partir du moment où ce qui règle l'activité des hommes apparaît précisément comme une règle écrite, objectivée, extériorisée, généralisée, applicable à tous ceux qui participent à la vie de la Polis et peuvent assister aux débats des assemblées politiques, lire des lois et les décrets affichés, etc., l'activité de gouvernement qui existait sur le mode de la dépossession relative, de l'aliénation religieuse est perçue comme une institution proprement humaine que l'on peut qualifier de « politique », sans risquer cette fois-ci l'anachronisme (ce qui ne signifie pas constitution d'un champ politique autonome, mais naissance d'une fonction politique conçue par les êtres sociaux eux-mêmes comme activité des hommes sur des hommes). (Lahire, 1993 : p. 29-30)

De la littérature enseignante

Le passage d'une tradition orale à une tradition écrite ouvre aussi la possibilité d'un travail explicite sur les textes fondamentaux qu'étaient les mythes. Lorsque le mythe est soumis à l'examen et à l'analyse, se pose « *la question de sa vérité historique, de sa légitimité, de sa pertinence dans l'analyse du réel* » (Lahire, 1993 : p. 31). Issus de la tradition orale caractérisée par la transformation continue des textes, le mythe est alors critiqué pour son manque « *d'unicité, d'immuabilité, de rigueur, de vérité historique, etc.* » (Lahire, 1993 : p. 32), critères fondamentaux des savoirs philosophiques et scientifiques. La relation de l'homme avec le réel est maintenant médiatisée non seulement par le mythe, mais également par les savoirs ; c'est un changement épistémique qui s'opère, ainsi qu'un changement du rapport au langage et de sa fonction dans les interactions humaines.

Olson (1998) partage avec Lahire l'idée selon laquelle l'écriture est responsable d'une profonde transformation de la manière de penser le réel, et c'est sur cet aspect qu'il centre son analyse. À travers l'écriture on passe d'une « *pensée sur les choses* » à une « *pensée sur les représentations des choses* »: une « *pensée sur la pensée* » (p. 312) :

L'écriture n'est pas une tentative pour saisir un savoir préexistant sur la syntaxe d'une langue ; en revanche, l'écriture est un modèle pour la parole. Elle permet que le langage soit analysé en constituants syntaxiques, dont les premiers ont été les mots. Ceux-ci deviennent alors des sujets de réflexion philosophique et même temps qu'ils sont l'objet d'un effort de définition. Les mots sont devenus des choses. (Olson, 1998 : p. 95)

L'écriture rend possible une objectivation du langage et le transforme en objet de pensée. En outre, même si elle n'est pas à l'origine des pratiques de discussion et de mise en commun des questions philosophiques et scientifiques, elle est à l'origine de la systématisation de ces discussions et de leur accumulation à travers des documents. Mais, selon Olson (1998), le rôle que l'écriture a joué dans l'histoire occidentale ne se limite pas simplement au rassemblement de documents. Le changement radical qui s'opère concerne non seulement la possibilité d'enregistrer la parole, de la fixer, mais aussi une nouvelle manière de lire des textes et une nouvelle attitude vis-à-vis du langage. Tout système d'écriture est capable de restituer ce qui a été dit, mais laisse de côté de nombreux aspects. Les écritures alphabétiques « *transcrivent fidèlement ce qui a été dit* », mais pas « *la manière dont cela a été dit* » (Olson, 1998 : p. 288). C'est ainsi que

Pour que l'écrit accomplisse les mêmes fonctions que celles servies par la parole, de nouveaux verbes et des nouveaux concepts doivent être inventés, des concepts comme ceux de « littéral » ou de « métaphorique », comme ceux qu'expriment des termes comme « affirmer », « insister », ou « sous-tendre », qui, lorsqu'ils sont

De la littérature enseignante

nominalisés, peuvent donner naissance à des entités nouvelles comme « conjecture », « affirmation » ou « implication ». C'est à partir de cela que l'épistémologie moderne a été construite (Febvre, 1942/1982. p. 355 apud Olson, 1998 : p. 129)

Ce nouveau vocabulaire a pour fonction de restituer des actes de discours et des états mentaux, autrement irreprésentables dans le langage écrit. Une simple phrase comme « *il fait beau aujourd'hui* » n'indique pas si elle doit être comprise de manière ironique par exemple. C'est ainsi que :

l'histoire de la maîtrise de l'écriture est celle d'une lutte pour retrouver ce qui a été perdu dans la simple transcription. La solution est de transformer les propriétés non lexicales des actes de discours, comme l'insistance et l'intonation, en propriétés lexicales ; on annonce ainsi que la proposition exprimée doit être comprise comme une affirmation ou comme une déduction, et l'on dit si elle doit être comprise de manière métaphorique ou littéralement. Mais en rendant ces propriétés explicites, c'est-à-dire en les représentant comme des concepts, et en les marquant dans un langage public, elles deviennent elles-mêmes objets de réflexion. C'est ce qui rend possible ce que nous pouvons considérer comme une pensée ou un discours propres à la culture écrite (Olson, 1998 : p. 132)

Selon l'auteur, les différences dans la manière de lire des textes, dues à la fois à leur structure même et à la manière dont on les signifie, sont saisissantes tout au long de l'histoire occidentale. Surtout en ce qui concerne les textes religieux, mais aussi les textes dits scientifiques, l'opposition entre sens métaphorique et sens littéral est à la base de l'interprétation. Cette opposition, cependant, n'existait pas jusqu'à qu'elle soit problématisée par Saint Augustin, qui établit la différence entre sens littéral et sens spirituel, ce dernier étant le plus important, bien que dépendant du sens littéral. C'est seulement à partir du XII^e siècle que le sens littéral du texte gagne en importance et qu'une attention plus grande est portée aux mots employés par l'auteur.

Le changement de statut des textes religieux, notamment des textes catholiques, est source de conflits à l'intérieur de l'Église. Comme nous l'explique Olson, Saint Thomas d'Aquin cherche à résoudre le problème :

les écrivains sont des hommes, et ils choisissent des mots pour exprimer ce qu'ils veulent dire. C'est le sens littéral. Celui-ci est l'objet légitime de l'étude et de la recherche scientifique. Le sens spirituel est ce que l'« auteur » divin a exprimé dans les événements décrits par l'auteur humain ; le sens spirituel est l'affaire de la théologie. Seules les écritures ont un double sens. (Olson, 1998 : p. 177)

Mais la question n'est pas résolue une fois pour toutes. Même dans le domaine de la religion, le sens littéral tend à acquérir de plus en plus de prestige. C'est ainsi que les protestants, à la suite de Luther, se penchent sur le texte lui-même :

le sens historique, ou littéral, est la vraie signification des Écritures, signification qui est à disposition de tous, à condition de s'imposer une lecture soigneuse.

De la littérature enseignante

[...] *La recherche n'est plus celle de la révélation mais celle de la signification. Le sens est sur les lignes ; il ne s'agit plus de chercher des révélations divines tapies entre les lignes. (Olson, 1998 : p. 177, griffé par l'auteur)*

Bien que la démarche de Luther puisse être aujourd'hui jugée inadaptée à la lecture de la Bible, elle est d'une importance indéniable pour le développement de la science moderne. Aujourd'hui encore, le langage métaphorique est une partie importante des textes scientifiques. De toute façon, la manière d'interpréter un texte pose problème justement parce que l'écriture permet un travail de réflexion sur le langage lui-même.

Il est difficile de déterminer le sens littéral en étudiant attentivement le choix des mots dans un discours oral, surtout que, comme nous l'avons vu, les cultures orales n'ont pas une conception bien claire de ce qu'est un « mot seul ». On pourrait se demander comment il est possible d'avoir une idée précise du sens littéral si l'on ne distingue pas clairement ce qu'est un mot isolé. De la même façon, si l'on veut faire la différence entre conviction et preuve, on a besoin de comprendre la relation qui existe entre différentes propositions, et de savoir, par exemple, qu'une proposition en suit logiquement une autre. Sens littérale et sens logique sont les notions complémentaires. La possibilité de les distinguer et de les utiliser peut au mieux être améliorée si l'on dispose d'un enregistrement écrit. (Olson, 1998 : p. 69-70)

L'accès aux textes écrits ne donne pas accès à l'intentionnalité de l'auteur. Est donc posée la question de l'établissement de cette intentionnalité de l'auteur qui est un indicatif fort de la manière dont un texte doit être lu. Dès lors que la relation à la réalité n'est plus posée en termes d'identité mais de construction du sens, l'existence d'une pluralité de points de vue devient possible. Cette question est importante pour cette recherche dans le sens où le rapport au réel est intimement lié à la manière dont l'individu le construit en tant qu'objet de pensée.

Les oppositions fondées sur des approches comparatives entre sociétés antérieures et postérieures à l'existence de l'écrit ont induit une approche téléologique, ainsi qu'une lecture en creux des modes de faire cognitifs dans les sociétés d'avant l'écrit. S'il est en effet important de considérer que l'écrit peut étayer des usages cognitifs du langage, il ne faut pas en déduire que les sociétés sans écrit soient illogiques, que toute forme de réflexivité sur le monde y soit absente, qu'il n'y ait pas de production de savoirs. Par ailleurs, il semble nécessaire de nuancer la position initialement soutenue par Goody et Watt (2006).

D'une part la question concerne la différence entre culture orale et culture écrite. Pour Terrail (2009), le raisonnement logique ainsi que la notion de causalité, les critères de classement, les principes de représentation et les concepts mathématiques font bien partie des cultures orales, en ce qu'ils sont des propriétés directement liées au langage. Toutefois, il indique que les mouvements liés à la

De la littératie enseignante

métacognition n'y sont pas présents parce que « *des siècles de développement de la culture écrite et d'accumulation de la réflexion critique ont été nécessaires pour passer de la connaissance à l'intérêt pour les modalités de connaissance* » (p.163-164). La « Science » ne fait pas partie du bagage culturel des cultures orales.

D'autre part, la question concerne les différences observées à l'intérieur des sociétés de l'écrit. Goody, lui-même, va mettre en avant dans ses travaux plus récents (2007) la distinction entre littératie restreinte et littératie étendue pour signaler qu'il n'y aurait pas un grand partage entre les sociétés avec et sans écriture. Au contraire, il indique qu'il est plus pertinent d'interroger la littératie en termes de potentialités cognitives de l'écrit, potentialités qui peuvent être actualisées ou pas. Lorsque ce n'est pas le cas, on va parler de littératie restreinte ou d'insertion restreinte dans la littératie. Cette restriction peut s'opérer de trois manières : une première technique, lorsque l'apprentissage est coûteux en termes d'investissement personnel, comme c'est le cas des idéogrammes chinois qui demandent un tel effort qu'une partie représentative de la population ne peut pas y avoir accès ; la deuxième est d'ordre plutôt pragmatique, elle concerne les usages que l'on fait, comme c'est le cas dans les sociétés où l'écrit n'est utilisé que dans le domaine religieux, impliquant une appropriation dogmatique ; le troisième est d'ordre social, lorsque l'usage est limité à certains individus ou à certains groupes sociaux à l'intérieur de la société, il s'agit alors d'une oligo-littératie. Ces trois facteurs ne s'excluent pas mutuellement, et dans certains cas ils peuvent coexister et se renforcer. Les discussions actuelles sur la littératie sont propulsées par cette restriction de la littératie qui pose aujourd'hui problème dans le modèle social occidental.

A la grande question « l'écrit change-t-il nos manières de penser ? », on ne peut apporter une réponse en termes de lien causal direct, qui impliquerait des transformations automatiques, mais en fonction de ce que l'on fait de/avec l'écrit, comme avec le langage de manière générale. L'accent est donc mis sur les usages. Olson (1998) indique d'ailleurs que l'influence de l'écrit est différente selon les sociétés, par exemple en Chine, en Inde ou en Grèce (p. 68). Il s'agit donc d'envisager l'écrit comme une ressource technique qui *peut* permettre plus aisément les transformations dans la manière de penser : fixation du sens, séparation entre la chose et la représentation de la chose, attention portée à certains éléments du langage (qui varient selon le système d'écriture utilisé). Cette technique peut être cependant utilisée différemment. Écrit-on pour soulager la mémoire, dans un usage de l'écrit qui

De la littérature enseignante

se limite à la consignation sur le papier ? Ou bien écrit-on pour faire quelque chose qu'on n'aurait pas pu faire (ou plus difficilement) sans le recours à la matérialité de l'écrit ? Écrit-on pour élaborer la pensée ? S'il y a bien un lien entre maîtrise de l'écrit et pensée, dans la mesure où l'écriture autonomise la représentation et que cette dernière peut devenir ainsi l'objet de la pensée (qui n'est pas la chose représentée, mais la représentation sur la chose),

ce serait une erreur de penser que les usages intellectuels de la culture écrite ont pris la même forme dans toutes les cultures. Mais il semble peu douteux que l'écriture et la lecture ont joué un rôle essentiel dans la genèse d'un bouleversement, par lequel nous sommes passés d'une pensée sur les choses à une pensée sur les représentations des choses, c'est-à-dire à une pensée sur la pensée. Notre conception moderne du monde et de nous-mêmes est, pourrait-on dire, un sous-produit de l'invention du monde sur le papier. (Olson, 1998 p. 312.)

6.1.2. Approche psychologique

En dehors des travaux d'inspiration anthropologique et historique sur l'influence de l'écrit au niveau sociogénétique, la question de l'influence de la littérature sur le développement cognitif individuel a été posée dans des travaux d'orientation psychologique. Nous pensons notamment aux travaux de Luria (1971 et 1976) et de Scribner et Cole (1981), inspirés de l'approche vygotskienne.

En tant qu'élément spécifique à l'homme, le langage a été objet de plusieurs recherches, dans des disciplines diverses. Mais si le langage oral apparaît très tôt dans l'histoire de l'humanité et que son apprentissage se fait par l'interaction dans un contexte social « naturel », l'écrit, quant à lui, est une invention beaucoup plus récente dont l'apprentissage exige un effort systématique. En effet, en tant que technique, apprendre à écrire exige une action spécifiquement dirigée. Bien évidemment, l'écrit ne vient pas se substituer au langage oral, qui reste présent même dans les sociétés où tous les individus ont été alphabétisés. Mais s'il ne se substitue pas à l'oral, il peut néanmoins le transformer, dans la mesure où l'apprentissage de l'écrit et l'entrée dans la culture écrite transforme le rapport au langage en général.

Le travail de Vygostki (1985/1997) exerce aujourd'hui une grande influence sur les recherches qui traitent des liens entre pensée et langage. À partir d'une base matérialiste-historique, d'orientation marxiste, Vygostki et ses collaborateurs posent la problématique du langage à partir de la notion d'instrument. De la même manière que les instruments sont nécessaires à la transformation de la

De la littératie enseignante

base matérielle de la vie et se constituent en un moyen incontournable de la transmission de l'héritage culturel, les mots sont eux également envisagés en tant qu'outils nécessaires à la transformation et au maniement du réel et constituent la source première du développement psychologique, de par leur caractère social. Le langage constitue un outil indispensable à la pensée, et devient même son fondement principal. On ne parle pas parce qu'on pense, mais on pense parce qu'on parle.

Lorsqu'on a affaire au langage écrit, une autre variable entre en scène, la scolarisation, et il devient alors plus difficile de séparer les effets liés à l'apprentissage de l'écriture, de ceux liés à la scolarisation à proprement parler, les deux processus d'acculturation étant dans nos sociétés indissociables. Si l'on pense aux relations étroites entre l'avènement de l'écriture et celui de l'école (Goody, 1994), le fait que ces deux processus soient si intimement mêlés n'est pas anodin. Le caractère décontextualisé du système d'écriture exige une intervention pédagogique, elle aussi, décontextualisée.

La recherche incontournable de Scribner et Cole (1981) sur les Vais a aidé à dénouer les effets liés à ces deux processus. Ils ont montré que toutes les littératies n'ont pas les mêmes conséquences cognitives et que dans le cas spécifique de cette communauté, la littératie anglaise, enseignée à l'école, permettait plus facilement la mise en place des pratiques cognitives normalement liées à la littératie, spécialement en ce qui concerne les tâches de verbalisation. Les tâches de raisonnement abstrait et de catégorisation étant plus liées à la scolarisation, la performance des individus dans ces tâches varie de manière indirectement proportionnelle au temps écoulé après la fin de la scolarisation, si l'individu n'en fait pas usage dans la vie quotidienne. Il paraît important de tenir compte du fait que les « effets » de l'entrée dans la culture écrite seraient davantage liés à l'écrit scolaire, ou bien à la scolarisation de l'écrit, en ce qu'elle comprend une acculturation aux formes de pensée construites dans l'histoire humaine et matérialisées dans certains usages de l'écrit.

Hormis le fait de mettre en évidence la nécessité de prendre en compte les différents modes d'appropriation de l'écrit pour apprécier les implications d'une entrée dans la littératie, cette recherche a le mérite de souligner qu'une entrée dans une culture écrite quelconque est une acculturation, dont les effets varient selon l'usage qui en est fait. Pour des individus insérés de par leur socialisation familiale dans une culture littératiée, son apprentissage débute avant même qu'ils en apprennent les techniques, comme le soulignent les travaux de Ferreiro (2000) ;

l'apprentissage est favorisé par les pratiques sociales auxquelles l'individu participe et par le biais desquelles il parvient à comprendre la fonction même de l'écrit.

Les transformations cognitives liées à l'écrit seraient-elles liées avant tout à l'apprentissage de l'écrit ou bien à un apprentissage de l'écrit lié à la scolarisation, qui permettrait d'accéder aux formes cognitives propres à l'écriture construites au long de l'histoire humaine ? Nous approfondirons cette discussion dans la quatrième partie de la thèse, mais il semblait nécessaire d'y faire référence dès maintenant dans la mesure où une plus ou moins grande familiarité avec les modes de faire de l'école (et les exigences implicites) peut être à l'origine de difficultés scolaires, en particulier pour des individus issus de classes défavorisées.

6.1.3. Approche sociologique

Lorsque nous insistons sur le rapport au monde sous-jacent à n'importe quelle pratique langagière, notre objectif est de montrer qu'aussi bien sur un plan individuel que sur un plan collectif, la possibilité même d'actualisation de différentes pratiques au sein des groupes sociaux donnés est déterminée par leur rapport au monde, à soi, au langage et au savoir. Dans ce sens, des résistances à entrer dans la littérature (et en particulier dans la littérature scolaire) peuvent être davantage la conséquence du rejet des valeurs qui lui sont sous-jacentes qu'une question de handicap linguistique, culturel ou cognitif.

Gee (2003) va un peu plus loin en affirmant que la construction de l'identité sociale s'effectue à l'intérieur même du langage dans la mesure où il fournit une vision du monde, aussi bien dans une perspective sociale qu'individuelle. Il pose que l'identité est construite à partir de plusieurs identités que l'on met en scène dans une variété de contextes et que l'intercompréhension est assurée par l'appartenance à un même modèle culturel partagé par les interlocuteurs. Dans le même sens, on peut retrouver chez Bourdieu (1980) une construction plus élaborée de ce « *modèle culturel* », qu'il nomme *habitus*. Ce dernier

assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent, plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps. (Bourdieu, 1980, 91)

De la littérature enseignante

L'habitus serait ainsi « responsable » de la manière d'interpréter le monde et d'agir des individus socio-culturellement situés. En ce qui concerne la littérature, on peut supposer que certains habitus seraient plus à même de favoriser son développement, alors que d'autres, au contraire, constitueraient plutôt des obstacles importants. En ce qui concerne l'habitus linguistique plus spécifiquement :

Le système de renforcements ou de démentis successifs a constitué ainsi en chacun de nous une sorte de sens de la valeur sociale des usages linguistiques et de la relation entre les différents usages et les différents marchés qui organise toutes les perceptions ultérieures de produits linguistiques. (On sait de que de façon générale, les effets qu'une expérience nouvelle peut exercer sur l'habitus dépendent de la relation de « compatibilité » pratique entre cette expérience et les expériences déjà intégrées à l'habitus sous forme de schèmes de production et d'appréciation et que, dans le processus de réinterprétation sélective qui résulte de cette dialectique, l'efficacité informative de toute expérience tend à diminuer continûment). (Bourdieu, 2001 : p. 121)

Les différents usages sociaux du langage sont déterminés par l'habitus de façon plus large, qui détermine à son tour l'habitus linguistique. Pour que des nouveaux schèmes de production et d'appréciation soient intégrés, une certaine cohérence entre le nouveau et l'ancien doit être présente. Pour des individus ayant des pratiques langagières plus proches de la culture orale, l'adoption d'un rapport scriptural au monde demanderait un changement de l'ensemble de l'habitus et, donc, un profond travail de transformation identitaire. Ainsi, un habitus donné peut devenir un obstacle épistémologique, au sens bachelardien (Bachelard, 1938/2004), important, voire insurmontable.

Selon Hoggart (1970), la culture populaire (la « culture du pauvre ») est fortement influencée par la tradition orale, dans laquelle l'expression de l'individualité est effacée au profit de l'appartenance au groupe. Dans cette manière de voir le monde, celui-ci se divise entre « nous » et « les autres ». Dans cette lecture en positif de la culture populaire, c'est-à-dire avec le souci de comprendre ses logiques sous-jacentes, on comprend bien pourquoi

se situer vis-à-vis des « autres », quels qu'ils soient, revient à se définir par rapport à une foule de données qui ne se rencontrent pas immédiatement dans le monde de la vie quotidienne. Considéré sous ce rapport-là, l'antagonisme entre « eux » et « nous » se présente comme un symptôme de la difficulté qu'éprouvent les classes populaires à manier les idées générales et abstraites. Les membres de ces classes n'ont pas été formés à manier les idées et ceux qui en sont capables tendent, au moins depuis un demi-siècle à échapper de leur classe d'origine. (...) la majorité est conduite à se renfermer dans la tradition du groupe, qui est toujours familiale et locale. (Hoggart, 1970 : 149)

Même lorsqu'on a affaire à une, présumée, même pratique sociale, comme c'est le cas de la lecture, Lahire (1993b) montre qu'on est loin d'avoir affaire à une seule manière de faire. Les pratiques de lecture des milieux populaires se

De la littératie enseignante

trouvent plutôt dans la sphère pragmatique et éthico-pratique, dans une démarche de participation et d'identification au texte ainsi que de rapprochement à l'expérience immédiate, une démarche opposée aux dispositions théoriques, esthétiques ou politiques mises en place par les classes moyennes et supérieures.

La distinction avancée par Bernstein (1966) entre code restreint et code élaboré aide à corroborer cette idée de différenciation des pratiques langagières en fonction de l'appartenance sociale. Cette distinction se donne par le fait que, tandis que les classes moyennes et supérieures peuvent faire usage des codes élaboré ou restreint selon le contexte, les classes populaires font preuve d'un usage du langage qui privilégie le code restreint où les communications verbales sont minimales étant donné qu'elles présupposent un héritage culturel commun suffisant pour garantir la communication. Ici, l'importance de l'aspect positionnel, le statut des locuteurs à l'intérieur du groupe, masque la manifestation des différences individuelles, la signification reste implicite. Le code élaboré, à l'opposé, est plus adapté à une explicitation de la signification, puisqu'il part d'une conception du langage comme un ensemble de possibilités théoriques disponibles pour la transmission de l'expérience individuelle. En plus, les significations tendent à être plus analytiques et abstraites que dans le cas précédent.

La compréhension de la littératie comme entrée dans la culture écrite, et dans le rapport au langage sous-jacent amène à considérer que l'usage exclusif du code restreint peut impliquer une impossibilité même de l'explicitation de la signification individuelle. Ce qui est le plus important ici, c'est que l'adoption d'un code élaboré exige une transformation identitaire, car elle requiert de la part de l'individu une mise à distance de soi par rapport au groupe ; il ne peut plus être confondu dans la masse collective, identifié seulement par son appartenance sociale. L'entrée dans une culture écrite, ainsi que l'usage du code élaboré, revient à une construction identitaire de l'individu en tant que sujet pensant et parlant par lui-même. À partir de cela, on comprend mieux pourquoi l'accès à la participation politique, par le biais du vote, a été souvent associé à l'alphabétisation : au Brésil jusqu'aux années 80 ne pouvaient voter que les individus alphabétisés. Ce rapport distancié au monde, au groupe et à soi-même qui va de pair avec l'entrée dans la littératie, rend possible la construction d'un discours propre. Cependant, il ne suffit pas de savoir signer ou même de savoir lire et écrire, l'important est la manière dont

on s'en sert, et ce à partir d'un rapport au langage, au monde, à soi et à l'autre différencié.

Avoir son propre discours ne revient pas pour autant à défendre qu'il n'y a pas de relation entre celui-ci et le discours de l'autre. Cela nierait le caractère éminemment social du langage et donc du discours. La place accordée au discours de l'autre est ici donc très importante. L'identité ne se construit pas, ou plus seulement, pas l'adhérence acritique aux discours autoritaires (Gee, 2003), mais par la construction d'un *internally persuasive discourse*. Construire son propre discours dépend de la possibilité même d'y intégrer l'autre, sans qu'une relation d'identité en soit la condition. Au contraire, c'est à partir de la confrontation avec ce qui est étranger, différent, et extérieur que la construction d'un point de vue autonome et spécifique devient faisable. Cette confrontation ne peut pas pour autant relever de l'ordre du flou, de l'indéfini, comme c'est le cas de la prise en compte des « autres » dans les milieux populaires, tels que décrit par Hoggart (1970).

6.2. Modèle autonome/ modèle idéologique : littératie ou littératies ?

Par ailleurs, la question de la littératie se pose différemment, selon que l'on se situe dans des sociétés où la massification de l'éducation a déjà été mise en œuvre, comme c'est le cas de la France par exemple, où il s'agit de promouvoir la littérisation des individus une fois que l'alphabétisation de la large majorité de la population a déjà été réalisée, ou que l'on se situe dans des pays comme le Brésil, par exemple, où la massification de l'éducation est encore en cours et où il s'agit de promouvoir la littérisation des individus en même temps que leur alphabétisation. Dans ce deuxième cas de figure, il s'agit de promouvoir la littérisation de la société, dans son ensemble, en même temps que celle des individus.

Dans la littérature anglophone, le terme *literacy* se réfère également aux sociétés avec écriture ou sociétés de l'écrit. Ce deuxième sens du terme a été traduit des travaux anglophones par « *culture écrite* » par opposition à l'*oralité* (ou la culture orale) qui caractérise les « *sociétés sans écrit* » ou les « *sociétés avant l'écrit* ». La littératie renvoie alors aux transformations socioculturelles, mais aussi cognitives, liées à l'émergence de l'écrit et à sa diffusion dans les diverses pratiques sociales d'une société donnée, telles que la politique, le droit, la religion et les sciences. Elle désigne

De la littératie enseignante

alors ce qui dans la culture des sociétés de l'écrit diffère des sociétés sans/avant l'écrit, à partir d'une approche comparative qui peut être diachronique ou bien synchronique, dont l'un des intérêts principaux, en tout cas à partir de l'objectif qui est le nôtre, est justement la relation entre l'apparition de l'écrit et la transformation des manières de penser.

Le risque des approches comparatives est cependant de proposer une définition des sociétés « *sans écrit* » ou « *avant l'écrit* », comme l'indique la manière même de se les nommer, par l'absence des caractéristiques propres aux sociétés de l'écrit et, de là, passer à des interprétations évolutionnistes, à l'intérieur desquelles les sociétés orales seraient caractérisées par une pensée prélogique ou préscientifique. De telles interprétations ont suscité des réactions, qui, quant à elles, ne sont pas sans un certain relativisme. Deux approches aussi réductrices que contestables.

Une question fondamentale se situe dans le type de relation qui s'établit entre le développement (en tant qu'apparition ou diffusion) des systèmes d'écriture et les transformations cognitives et sociales profondes. S'il ne fait pas de doute que le développement de systèmes d'écriture (ou sa diffusion au sein d'une population d'une société donnée) survient parallèlement à des transformations socioculturelles importantes, le consensus sur la manière d'envisager la relation entre écrit et pensée est moins évident à trouver. C'est autour de cette division que l'on peut placer la distinction entre les deux principaux courants de travaux sur la littératie : ceux qui se font partie du modèle autonome et ceux qui font partie du modèle idéologique (Wagner, 2008).

Selon le modèle autonome, l'entrée dans l'écrit serait responsable du développement de capacités cognitives qui lui sont inhérentes. À partir de ce point de vue, l'écrit en tant que technique aurait le pouvoir de stimuler le développement cognitif, notamment les fonctions psychologiques supérieures. C'est par exemple la perspective adoptée par Goody (1979), lorsqu'il considère l'écrit comme une technologie de l'intellect. A l'instar de Goody, Havelock (1981) et Olson (1998), par exemple, ont tendance à voir dans l'écrit la cause première de ces transformations. Ces travaux sont identifiés par leurs critiques comme relevant de la « *théorie du Grand Partage* » entre les sociétés avant/sans l'écrit et les sociétés avec l'écrit.

C'est notamment en réaction à ce « Grand Partage » que vont se développer les travaux basés sur le modèle idéologique, en insistant sur le fait que la littératie est avant tout une question idéologique, dans le sens où elle fait partie d'un

De la littératie enseignante

ensemble plus vaste de « *concepts, conventions et pratiques* » (Gee, 2003). Street (1984) défend une définition de la littératie à partir de pratiques socialement situées, mettant l'accent sur les idéologies qui y sont sous-jacentes. Dans cette perspective, cela n'a pas de sens de parler de *littératie*, du moment où l'on considère l'existence de *littératies* différentes, inscrites dans des contextes différents, faisant des usages différents de l'écrit, et, par conséquent, d'une entrée dans la littératie qui dépend de facteurs sociaux divers, tels que les conditions politiques et économiques, la structure sociale et les idéologies locales (Gee, 2003 : p. 58). Dès lors, il n'y aurait pas de transformation cognitive et sociale qui découlerait automatiquement de la mise en œuvre de l'écrit, l'écrit en soi n'ayant pas de pouvoirs intrinsèques. Les auteurs regroupés autour du modèle idéologique sont plus sceptiques quant à un lien de causalité entre l'apparition de l'écrit et les transformations sociales, qui lui sont habituellement attribuées, car ils considèrent que, si transformation cognitive il y a, encore faut-il interroger les contextes sociaux et culturels dans lesquels on fait usage de l'écrit.

De notre point de vue, l'écart entre les courants autonome et idéologique pourrait être réduit par une approche qui essaye de les combiner. En effet, il est possible de considérer que l'écrit peut avoir des incidences sur la manière de penser (au niveau sociétal ainsi qu'individuel), en fonction des usages de l'écrit à l'intérieur de contextes donnés. C'est ce que fait Goody (2007), en nuancant ses propos initiaux quant aux « *pouvoirs de l'écrit* ». Il y a un écart entre les potentialités cognitives et leur actualisation.

L'analyse de différents usages de l'écrit dans des contextes divers permet toutefois d'identifier des traits communs, relevant justement de ce nouveau rapport au monde et au langage que l'écrit rend possible. L'exemple de la liste (Goody, 1979, chapitre 5), en tant que genre discursif, est assez intéressant. Elle est caractérisée par un usage du langage impossible à l'oral par le fait même qu'on extrait des mots du contexte et qu'on les transforme en catégories, à partir du moment où l'on choisit de les inclure dans une liste donnée ou pas. En outre, elle permet à l'individu une analyse synchronique d'éléments qui dans le réel se présenteraient diachroniquement : la fixation visuelle permet en conséquence un traitement différent du temps et ouvre la possibilité de réorganiser le réel à partir de variables autres que celles prégnantes dans l'immédiateté (Goody, 1979, 1994 et 2007).

De la littérature enseignante

L'entrée dans la culture écrite a des implications cognitives importantes, exigeant un rapport « *contemplatif* » (Brossard, 1997 : p. 100) aux significations spécifiques des pratiques langagières scripturales, « *la mise en suspens du rapport pratique au monde* » (idem) où domine l'urgence, et la création d'un rapport « *théorique* » (ibidem) au monde. Cette transformation au niveau socio-historique est actualisée dans le développement cognitif individuel, et c'est ainsi que l'apprentissage de l'écriture est responsable d'un déplacement important. Le caractère décontextualisé de l'écrit le pousse à la stabilité et à la complétude des significations, en opposition à la dépendance du contexte et, donc, à la variabilité des significations de l'oral. La dimension métacognitive et métalangagière, y est éveillée.

Il est nécessaire de signaler que ces nouvelles potentialités cognitives dépassent le cadre de l'écrit en tant que canal de communication et a des influences également sur le langage oral. Dans ce sens, ce n'est pas le contenant qui définit la pratique langagière en question, mais le contenu (plutôt oral, plutôt scriptural) et ce en relation à la manière de construire le monde dans le discours à partir de l'idéologie (dans le sens bakhtinien) qui le sous-tend.

Le rejet d'une dichotomie tranchée entre oral et écrit (en tant que canal de communication) a pour objectif, comme le souligne Gadet (2000), la prise en compte de « *l'organisation discursive, les pratiques sociales et (de) l'interaction* ». Cette tendance à mettre au premier plan la distinction en termes de pratiques langagières et non pas en termes de canal de communication est suivie pas d'autres auteurs de ce champ de recherche. La question principale est la distinction entre les deux types de pratiques langagières, l'oral et l'écrit, et ce dans ce qu'elles sont à la base de deux manières de se représenter le monde, et donc d'y agir, fort distinctes.

L'une est centrée sur la parole de la tradition, qui sépare le vrai du faux, le correct de l'incorrect, le beau du laid, bref le bien du mal. L'autre met en avant la possibilité de manier le langage, donc le réel lui-même, de construire différents points de vue, de jouer avec le sens, de chercher à s'exprimer plus finement de manière à garantir la réception du message par le récepteur, qui n'est plus obligatoirement présent et avec qui les échanges non-verbaux ne sont plus toujours réalisables. La mise à distance du sens permet l'analyse d'une pensée propre que l'on peut dorénavant revisiter à partir d'un regard externalisé : l'écrit rend possible la réflexivité au sens de miroir.

De la littératie enseignante

Le passage d'une pratique cognitivo-langagière à l'autre ne se fait pas de manière instantanée, mais de manière graduelle et on peut ici avancer l'hypothèse qu'elle commence à avoir lieu avant même que l'enfant apprenne la technologie de l'écriture, s'il se trouve, de par ses interactions sociales, dans un contexte favorable à cet usage décontextualisée du langage. La littératie acquiert ici une connotation plus vaste, en ce qu'elle fait émerger des rapports au monde, au savoir et au langage différents.

L'écrit peut ne pas être le seul responsable des transformations sociales et cognitives qui caractérisent le passage des cultures orales aux cultures de l'écrit. Mais on peut le considérer comme responsable parce qu'il crée les conditions de possibilité de ces transformations, ne serait ce que d'un point de vue matériel. Considérer que l'écrit est une « *technologie de l'intellect* » (Goody, 2006) ne revient pas à soutenir une approche déterministe, mais à considérer que des transformations sociales d'une telle ampleur ne seraient pas possibles sans l'usage de l'écrit. Aujourd'hui, par exemple, l'explosion du marché éditorial ne peut être comprise sans la prise en compte de l'impact de l'ordinateur sur la production de livres. On peut se demander si tous ceux qui sont devenus « *auteurs* » l'auraient été sans le concours de logiciels de traitement de texte. Cette remarque n'ôte rien à leur mérite, mais montre bien dans quelle mesure des transformations technologiques peuvent avoir un impact sur la production intellectuelle.

L'homologie entre les approches historique, anthropologique, sociologique et psychologique n'est pas sans poser problème. La question est donc de savoir dans quelle mesure les transformations liées à l'écrit selon une approche historique, anthropologique peut-elle nous aider à comprendre la construction des inégalités scolaires en fonction de l'origine sociale. Mais aussi de savoir dans quelle mesure ces transformations ont également lieu au plan individuel. On ne peut pas s'attendre à ce que ces transformations soient actualisées dans tous les contextes, chez tous les individus et à partir de n'importe quel type d'usage. Ces limites sont d'ailleurs avancées dans les travaux de Goody lui-même (2007). Quelles sont donc les conditions nécessaires à l'actualisation des potentialités cognitives liées à l'écrit au sein d'une société et chez les individus ?

6.3. Littérature et école

En tant que technique, l'écriture réclame une intervention pédagogique spécifique dans un contexte différent de celui de sa production initiale, d'où le besoin d'une intervention pédagogique spécifique et décontextualisée. École et écriture sont, de ce fait, indissociablement liées. Cette tradition écrite serait ainsi responsable du développement chez l'individu de « *compétences cognitives spécifiques [...] rattachées à des situations socio-historiques particulières* » (Goody, 1994 : 227). L'influence de l'écrit sur le développement des capacités cognitives est, de ce fait, médiatisée.

La constitution de l'école ne se réduit pas seulement à celle d'un espace-temps spécifique, mais relève de la constitution d'un discours spécifique, basé sur une manière de penser elle aussi spécifique. Et cet ensemble est rattaché à une manière de se servir du langage particulière, scripturale. Cette structure de savoir, aussi bien que cette manière de se servir du langage, est supposée être maîtrisée par l'enseignant, qui a pour fonction à son tour de l'apprendre aux élèves. Cette forme scolaire apparaît comme une particularité des « *formes sociales scripturales* » (Lahire, Thin, & Vincent, 1994). Dans les formes sociales orales, le savoir est incorporé, immanent à l'agir, de même que le langage se caractérise par une prégnance si forte de l'action, qu'il est inconcevable de le penser par lui-même, séparément des choses qu'il désigne : « *c'est un retour réflexif sur la parole qui est interdit par son imbrication dans chaque situation, chaque opération sur le monde et sur les autres* » (idem, p. 29).

Dans les formes sociales scripturales-scolaires, le rapport au monde et au langage change. Ici l'instauration de ce temps-espace spécialisé, l'école séparée des autres pratiques sociales, est liée à l'objectivation de savoirs, délimités, codifiés. Elle exige donc une autre démarche pour sa transmission :

Il s'agit de faire intérioriser par les élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture (à travers un travail de classification, de découpage, d'articulation, de mises en relation, de comparaison, de hiérarchisation, etc.) ; il s'agit de faire revivre par un travail vivant spécifique (la pratique pédagogique) les résultats du travail passé. (ibidem : 30-31)

En outre, la relation enseignant-élèves est médiatisée par ce corps de savoir, ainsi que par un ensemble de règles et de principes impersonnels, comme c'est le cas dans le droit codifié. On se trouve face à une nouvelle forme d'exercice du pouvoir, où l'autorité est intériorisée, aussi bien par les élèves que par les enseignants, eux aussi soumis à un ensemble de principes qui garantissent la possibilité même

De la littérature enseignante

d'exercer le métier. Une autre spécificité de cette forme scolaire est le passage obligatoire par l'écrit ; même l'apprentissage de la langue, que l'on apprend à maîtriser dans des interactions sociales ordinaires, devient objet d'un apprentissage formel. C'est le rapport à la langue qui change, il devient second. Ce rapport second au langage (au sens de genre second bakhtinien) s'impose aux divers domaines de l'activité humaine, de la même manière que la forme scolaire devient la forme dominante de socialisation au sein de nos sociétés, du moins en ce qui concerne les classes favorisées. Il s'agit là d'un changement important de statut épistémologique.

Pour mieux comprendre les particularités de cette forme langagière scolaire, l'article de Presse (2007) sur le dispositif de « *Validation des Acquis de l'Expérience* » est éclairant. Ce dispositif, visant à remédier à des échecs scolaires, des abandons ou des arrêts précoces, offre à des individus insérés dans le marché du travail l'accès à un diplôme, à la condition de produire un écrit réflexif sur leur métier, leur expérience professionnelle, à partir d'une prise de distance de manière à objectiver les compétences dont ils sont porteurs. Cependant, l'évaluation porte sur le « *discours sur* » et ainsi :

Il s'agit donc d'opérer une transformation du discours tenu dans le genre premier sur le lieu de travail (lorsqu'il y a discours, ce qui n'est pas toujours le cas) en discours détaché des activités du genre second, transformation qui est le frein essentiel de la transformation de l'expérience en certification par la voie de la VAE chez ces personnes qui ne parlent pas de leur expérience en termes de compétences mais en terme d'activités réalisées. (Presse, 2007 : p. 5)

Dans ce cas particulier, on voit bien la prégnance de la forme scolaire dans des dispositifs voués justement à remédier à l'échec scolaire. L'inclusion sociale par le biais de la certification se trouve elle aussi subordonnée à cet ordre scolaire dans la mesure où elle est basée sur la forme scripturale secondaire, qui est aujourd'hui perçue comme le garant de la qualification. Cette exigence de secondarisation, caractéristique de la forme scolaire, est en première instance l'exigence d'un rapport épistémique au monde :

Ce travail requiert et permet tout à la fois de les ressaisir pour les constituer en objets de questionnement, de réflexion, de connaissance, de les considérer sur un registre nouveau, porteur de généralité et régi par une exigence et des normes de validité spécifiques et constitutifs d'un univers de contraintes et de possibles, pour une large part émancipé du caractère particulier et conjoncturel de l'expérience première. (Bautier & Rochex, 1998, p. 202)

La secondarisation serait la condition même d'une approche réflexive (ou réciproquement), d'un regard en surplomb, rendant possible la médiatisation du monde par le biais du langage et d'une structure de savoirs. L'injonction réflexive de notre époque, spécialement dans le champ de l'éducation et de la formation, amène à

De la littératie enseignante

imposer le passage par l'écrit comme incontournable, partant du présupposé que l'écrit est la meilleure façon de favoriser la réflexivité et la construction d'une identité professionnelle ; l'écriture, outre le fait d'être un vecteur important de la formation en elle-même, permettrait une appropriation subjective des savoirs, ce qui répond bien à la doxa courante d'un sujet autonome, indépendant et capable de penser par lui-même de manière à résoudre des problèmes. On ne peut pas oublier cependant que si l'écrit connaît une telle popularité dans le champ de l'éducation, c'est aussi parce qu'il fournit un intéressant et pratique outil d'évaluation.

Ce n'est pas anodin si plusieurs recherches ont été consacrées aux pouvoirs de l'écrit pour la formation, comme en témoigne la note de synthèse de Guigue et Crinon (2006). Mais ce que l'on peut en tirer, c'est le constat que tous les écrits, ainsi que tous les oraux, ne sont pas en mesure d'étayer la formation. Et dans plusieurs cas, l'effet formateur vient non pas de l'écrit lui-même, mais avec l'écrit, c'est-à-dire que les deux se renforcent mutuellement, à partir de la mise en place de dispositifs où le langage devient un acteur important de la scène pédagogique, en tant qu'élément déclencheur et médiateur.

Lors d'une recherche précédente sur le rôle formateur de l'écrit dans un cours de méthodologie d'enseignement des sciences, dans une formation à l'enseignement pour le primaire (Mamede, 2005), nous avons pu constater que l'écrit est fortement influencé par les enjeux évaluatifs ; les étudiants ayant une tendance à écrire principalement ce qu'ils jugent recevable par le formateur. En outre, à cause de rejet des sciences et de leurs connaissances minimales, écrire sur la science devient une tâche impossible. Ils ne peuvent se constituer comme sujet-auteur, car ils ne peuvent pas s'autoriser à participer de cette chaîne dialogique. Pour eux, la science « c'est l'affaire des vieux messieurs aux longues barbes blanches, enfermés dans des laboratoires » et leur discours se réduit à un copier-coller, stratégie facilitée par Internet. Dans cette recherche, nous n'avons pas pu enrichir notre analyse par une prise en compte de l'appartenance sociale et n'avons pas pris en compte les implications du rapport « populaire » au langage et au savoir. Rétrospectivement, nous pensons que celui-ci est un facteur essentiel de la difficulté de mise en mots, du moins chez certains sujets, si l'on considère que le discours scientifique éloigné de la réalité immédiate peut être simplement déconsidéré dans sa spécificité.

Reuter (2006) propose que l'utilisation didactique de la notion de littératie, telle que construite par Goody, doit être basée sur trois éléments

De la littératie enseignante

principaux : les composantes structurales, les usages fondamentaux et les pratiques elles-mêmes. Cette distinction tripartite nous a été essentielle pour rendre opérationnelle d'un point de vue méthodologique la distinction entre littératie restreinte et littératie étendue au sens de Goody. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant qui traite de notre méthodologie de recueil et analyse de données.

Certainement, une focalisation sur les usages sociaux de l'écrit présente l'intérêt de mieux comprendre les enjeux sociaux liés à l'entrée dans la littératie. Cependant, très souvent l'adoption de cette perspective va de pair avec un relativisme culturel tendant à oublier la dimension cognitive de la littératie. Ce relativisme part de l'idée selon laquelle on ne peut pas comparer des cultures différentes et que l'on doit valoriser les cultures, notamment les traditions orales, dans leur spécificité. Mais quelles sont les limites du relativisme culturel du point de vue de l'actualisation des potentialités cognitives liées à l'entrée dans la culture écrite ? Plus précisément quels sont les risques d'un relativisme culturel lorsqu'on n'insiste pas sur les potentialités cognitives de certaines pratiques d'écriture ?

La littératie est développée chez des individus par la fréquentation des pratiques de la culture écrite et des usages sociaux de l'écrit, et ce à partir de registres spécifiques. Il s'agit de voir de quelle manière les divers usages sociaux de l'écrit, concrétisés par le biais des divers genres de l'écrit, peuvent donner aux individus la possibilité d'utiliser le langage de manière différente en fonction des objectifs. L'attention portée aux usages sociaux ne peut pas pour autant nier le fait que certains usages et genres de l'écrit favorisent davantage des mouvements cognitifs, des mouvements qui ne sont pas limités biologiquement. Le développement de ces dispositions cognitives ne se fait pas automatiquement par simple confrontation à l'écrit, mais il est difficile de concevoir qu'il puisse avoir lieu sans cette confrontation.

L'entrée dans la culture écrite est un moyen indispensable pour la construction des manières de penser, spécialement par la mise en œuvre de certains genres de discours, qui peuvent actualiser chez l'individu les constructions historiquement possibles. S'inscrire dans un monde littératié ne se réduit pas au simple apprentissage d'une technique, ni à la seule fréquentation de l'écrit, mais tient aux dispositions (cognitivo-langagières) qui peuvent et qui sont changées chez l'individu de par le fait même de cette fréquentation. Bref, il s'agit d'un processus d'acculturation, médiatisé par l'écrit lui-même, dans le cadre de pratiques sociales spécifiques.

De la littératie enseignante

Cette approche permet de relativiser l'hypothèse sous-jacente au modèle autonome, dans la mesure où, tout en attribuant des potentialités cognitives liés aux usages sociaux de l'écrit, on insiste sur la variabilité des usages et pratiques de l'écrit et notamment sur le fait que ces potentialités ne sont pas forcément être actualisées chez tous les individus ni dans tous les contextes d'usage de l'écrit. Sans réfuter que l'écrit peut avoir un rôle de technologie de l'intellect, il importe de mieux déterminer à quelles conditions (pratiques, usages et composantes), il peut y avoir actualisation des potentialités cognitives de l'écrit, et lesquelles. Tous les usages du langage et de l'écrit ne se valent pas.

Le travail de Cellier et Demougin (2002) en est un exemple éclairant. L'écrit n'y apparaît pas comme une injonction de la part de l'enseignant – et n'est pas directement objet d'évaluation – mais il est intégré dans l'activité des élèves à partir de leur prise de conscience de son utilité, d'une manière que son telle utilisation évolue au fur et à mesure du déroulement de l'activité. Construire une liste leur permet d'avoir un support visuel, de fixer l'ordre temporel de l'histoire, de manière à pouvoir la raconter dans un deuxième temps. Cette liste est alors un outil cognitif puissant sans lequel l'activité n'aurait pas pu être réalisée de manière juste.

La liste, dans ce cas précis, est un genre scolaire parmi d'autres genres scolaires. Ce qui leur est commun, c'est le caractère second de l'écrit, qui n'est pas perçu par tous les élèves, et que certaines pratiques pédagogiques peuvent même contribuer à masquer. Par exemple, lorsqu'un stage en entreprise est interprété par un élève de sixième comme une occasion de – enfin ! – échapper au monde scolaire, alors que l'institution scolaire vise plutôt une secondarisation de cette expérience « *mondaine* ».

Gee (2003) propose une définition de la littératie comme la maîtrise d'un discours second, capable, selon lui, d'instituer la reconnaissance et la signification dans la sphère publique. Ici, « *second* » renvoie aux instances de socialisation secondaire, c'est-à-dire à celles qui ont lieu après la socialisation familiale. Il nous explique que lorsque l'individu se trouve dans un contexte de socialisation second, il doit mettre en place un discours plus explicite parce qu'il ne peut pas (en tout cas pas toujours) compter sur la connivence de ses interlocuteurs, l'objectivation devenant une nécessité de la communication. Et dans la même direction que la notion de secondarisation antérieure, c'est cette objectivation qui rend possible une conscience « *méta* ». Bautier (2008b) partage cette perspective :

De la littératie enseignante

le développement des exigences ou des attentes scolaires dans le domaine des manières linguistiques et langagiers littératisés, dans l'évidence d'une culture partagée ou nécessaire, ne peut se réduire à une norme arbitraire de domination sociale et interne à l'école. Ces manières non seulement sont nécessaires aux apprentissages scolaires, mais correspondent aux fonctionnements langagiers et cognitifs des sociétés industrielles aujourd'hui (c'est ce qui vise l'évaluation internationale PISA : évaluer des dispositions à l'œuvre dans le langage, sur des supports et des objets non scolaires, y compris ayant trait à des savoirs d'expérience ou de proximité) (p. 439)

L'opacité de l'exigence de secondarisation peut être source de la difficulté scolaire, notamment auprès d'élèves issus de milieux populaires. Mais est-elle est transparente pour le corps enseignant ?

6.4. La littératie des enseignants brésiliens

Dans le contexte brésilien, les travaux sur la littératie sont majoritairement influencés par le modèle idéologique. Cela signifie que dans ce contexte, on accorde plus d'importance aux différentes formes et usages de la littératie, qu'aux implications cognitives de l'entrée dans la culture écrite. Cette influence du modèle idéologique n'est pas sans lien, à nos yeux, avec la diffusion des idées de Freire (1970, 1997) et leur influence dans le champ de l'alphabétisation. En effet, les travaux de Freire posent la question de l'alphabétisation en termes de rapports de pouvoir à proprement parler (dominés X dominants ; émancipation X autonomie). De son point de vue, l'école a traditionnellement pratiqué une « *éducation bancaire* » (1970 : p. 33), qui consiste à déposer chez les élèves des connaissances prédéfinies, que ces derniers sont supposés « *garder* » et « *archiver* » (idem). Freire défend une éducation problématisante, où il s'agit de faire émerger la conscience (de ce que les individus savent déjà) dans l'interaction avec l'autre et avec le monde. Il est difficile de ne pas identifier, là, une réaction à la notion de culture dominante, car il s'agit en effet de valoriser la culture des individus, et notamment celle des « *opprimés* ».

Dans cette perspective, l'enseignant devient celui qui accompagne, qui guide les élèves et non pas celui qui enseigne ; idée que nous avons souvent trouvée dans les entretiens. Elle est fréquemment accompagnée d'une autre, à savoir que la culture des individus (des opprimés) serait équivalente à la culture dominante (celle du curriculum). Une certaine lecture de Freire consiste à opposer culture dominante et culture dominée et à prôner l'égalité entre elles. Au Brésil, cette posture apparaît en filigrane dans les travaux sur la littératie

De la littératie enseignante

On observe, par exemple, que la traduction même du concept de littératie (« *letramento* », en portugais), renvoie à l'état d'illettrisme en opposition à l'état de celui qui est lettré (« *letrado* ») ; ce dernier terme renvoyant, quant à lui, à la fréquentation des « *belles lettres* », à la culture dominante donc. L'influence du modèle idéologique, la façon dont le concept a été traduit et l'interaction avec des termes déjà présents dans le vocabulaire ordinaire (et donc avec les idées sous-jacentes) ont contribué, à nos yeux, à façonner les débats autour de la littératie, notamment sur celle des enseignants brésiliens.

Des travaux brésiliens (Andrade, 2003 et 2004 ; Rojo, 2006 ; Kleiman, 2001), en réaction à une conception élitiste de la culture, visent à valoriser les pratiques littératiées des enseignants, même si elles ne font pas partie des pratiques littératiées légitimes, du point de vue, par exemple, du choix des genres littéraires (Andrade, 2004 ; Côco, 2001). Partant de l'idée selon laquelle la littératie serait une pratique sociale, ces travaux tendent à poser l'existence d'une littératie des enseignants, malgré une faible maîtrise de la culture dite dominante (Kleiman, 2001). De notre point de vue, ce qui là est en jeu est la légitimation des enseignants eux-mêmes, et par conséquent celle de leurs pratiques professionnelles.

Bien entendu, il ne s'agit pas d'évaluer la compétence professionnelle en fonction de la connaissance des classiques de la littératie universelle et brésilienne. La question se pose moins en termes de types d'ouvrage lus par les enseignants (ce qu'ils lisent), mais en termes d'usages qu'ils font de l'écrit (pourquoi ils lisent ? Dans quelles pratiques culturelles ces lectures s'inscrivent-elles ?). Or, les travaux en sociologie des pratiques culturelles le montrent (Coulangeon, 2005), il semble plus pertinent d'interroger les pratiques culturelles par leurs usages plutôt que par type de pratique ou support⁷⁰

On a affaire à des usages différenciés de l'écrit dans toute société, toutefois, la forme sociale scripturale n'est pas toujours présente. L'exemple de Lahire (1993b) sur les modes de lecture dans les milieux populaires en donne un exemple clair. Passeron (2003) insiste, lui, sur l'importance, en sociologie, « *d'identifier la modalité de l'acte de consommer, d'écouter, d'entendre à travers laquelle on accorde plus ou moins de valeur, et quel type de valeur – au sens de Weber, traditionnel, charismatique ou rationnel – à ce que l'on consomme* » (p. 16). L'important n'est pas donc le fait d'avoir lu ou pas telle ou

⁷⁰ Par exemple, la télévision est aujourd'hui une pratique culturelle répandue chez près de la totalité des individus. Les différences tiennent au choix de émissions, voire au regard porté sur une même émission.

De la littératie enseignante

telle œuvre littéraire, mais de savoir quel type d'appropriation on en a fait. Dans le cas des enseignants brésiliens, en tout cas pour une grande partie, issus eux-mêmes de milieux populaires, les pratiques culturelles peuvent être plus proches de leur milieu d'origine que de la culture scolaire et de la démarche secondarisée qu'elle prône.

Dans une recherche, Kleiman (2001) identifie des problèmes liés aux pratiques littératiées nécessaires au métier enseignant. Cependant, là où elle pointe une difficulté liée aux pratiques discursives des enseignants, on peut identifier une question plus profonde qui concerne le rapport au savoir. Par exemple, une convocation de l'expérience qui vient se substituer au savoir objectif au moment du cours, dans l'interaction avec les élèves, ou dans les pratiques de lecture de l'enseignant lui-même. A force de regarder la dimension idéologique de la littératie, les travaux sur les enseignants brésiliens⁷¹ ont laissé de côté la dimension proprement cognitive de celle-ci. C'est sur cette dimension sur laquelle nous nous sommes centrée.

Au-delà de la valorisation des pratiques littératiées des enseignants en soi, il s'agit d'interroger en quoi leurs pratiques peuvent permettre ou pas l'actualisation des potentialités cognitives liées à la littératie étendue. Dela Justina (2004) indique que le niveau de littératie des enseignants ne leur permet pas de lire et d'écrire les genres discursifs inscrits dans la sphère professionnelle comme par exemple les PCN et les plans de cours. L'auteure analyse des plans de cours et montre qu'ils se présentent comme des « copier-coller » de différents manuels et programmes curriculaires officiels.

Le plan de cours est un genre professionnel enseignant spécifique, dont la forme et les objectifs sont intimement liés et qui, en fonction de la manière dont l'enseignant se l'approprié, débouche sur des résultats très différents, voire même opposés. Par exemple, l'enseignant qui construit son plan de cours par le biais d'une liste de contenus à enseigner et de tâches à faire faire aux élèves peut avoir comme seul objectif de rendre (des) compte(s) de son travail à un évaluateur externe à la salle de classe. Cette attitude peut souvent aller de pair avec la simple copie des

⁷¹ "As pesquisas sobre letramento abriram espaços para a ampliação da visão sobre leitura para além dos processos internos individuais (letramento individual) que envolve por exemplo as habilidades de âmbito cognitivo. Caminham para permitir que os pesquisadores ampliem seus estudos para o ponto de vista externo ou seja a leitura passa a ser analisada numa perspectiva social (letramento sociocultural)"

documents officiels qui a, parfois, même lieu après le cours. Le plan de cours se réduit alors à un simple moyen de rendre des comptes.

De l'autre côté, l'enseignant qui s'empare de son plan de cours comme d'un outil de travail, ne se limite pas à la seule liste, même si celle-ci offre déjà des avantages cognitifs importants, mais il justifie le choix de méthodes utilisées et l'organisation de la séance, et ce à partir de la prise en compte des précédents plans de cours et des documents officiels. Ces derniers ne sont pas envisagés en tant que « *mode d'emploi* », mais en tant qu'orientation pour le travail. Le plan de cours devient alors véritablement un instrument pour la préparation de la séance, dans le sens où cet écrit a pour but d'anticiper ce qui va se passer dans la séance et de préparer ainsi son déroulement. Il sert également d'outil de réflexion, dans la mesure où il permet une prise de distance par rapport à l'action accomplie et par rapport aux manières de faire la classe.

Les deux démarches ne relèvent pas de la même posture face à cet écrit professionnel qu'est le plan de cours et n'entraînent pas non plus les mêmes pratiques cognitives des individus. Un seul et même genre peut donc donner naissance à des pratiques d'écriture différentes et cela parce les individus, selon la manière dont ils perçoivent cet écrit, s'en emparent différemment

De notre point de vue, l'essentiel est d'examiner le type d'insertion dans la littératie des enseignants en nous posant la question des usages qui sont faits de l'écrit, et notamment des usages cognitifs mis en œuvre (ou pas). Cette perspective est confortée par Reuter (2006).

6.5. La diffusion du concept et ses implications politiques

L'un des principaux acteurs de la dissémination du concept de littératie au niveau international a été l'Unesco. Sur son site Internet⁷², la littératie figure parmi

⁷² http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=54369&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

"Why is literacy important? Literacy is a human right, a tool of personal empowerment and a means for social and human development. Educational opportunities depend on literacy. Literacy is at the heart of basic education for all, and essential for eradicating poverty, reducing child mortality, curbing population growth, achieving gender equality and ensuring sustainable development, peace and democracy. There are good reasons why literacy is at the core of Education for All (EFA). A good quality basic education

De la littératie enseignante

les rubriques principales. On insiste sur son importance pour l'éradication de la pauvreté, la réduction de la mortalité infantile, le développement durable, la paix et la démocratie, etc. La littératie serait la réponse à tous les maux de la terre... mais un paradoxe surgit du fait que cette réponse aux problèmes mondiaux (« *means for social and human development* ») passe par l'appropriation par chaque individu des outils, nécessaires à l'émancipation, et que la littératie pourrait procurer.

C'est justement ce paradoxe qui crée le problème, puisque la solution, ainsi que la source du sous-développement humain et mondial repose, en dernière instance, sur les individus eux-mêmes. Cependant, cette responsabilisation individualisante du développement (ainsi que du sous-développement) des sociétés est discutable quand le succès ou l'échec est renvoyé aux individus, dans une perspective monocausale. En outre, cette relation entre développement et littératie n'est pas une idée consensuelle, puisque des facteurs économiques et structureaux sont tout aussi importants, voire prépondérants (Gee, 2003).

Dans les sociétés où l'écrit a émergé, son usage ne s'est pas répandu également dans toutes les sphères sociales. Certains individus s'en servaient dans leur vie quotidienne, d'autres pas. Et surtout, l'usage variait fortement, selon les objectifs, les dispositifs utilisés et les pratiques réellement mises en place. Ce qui est primordial aussi est le fait que son usage n'était pas lié à la seule maîtrise des techniques permettant la mise en œuvre matérielle de l'écriture et de la lecture. Le phénomène que l'on tente de décrire n'est donc pas nouveau. Pourquoi vient-il alors au premier plan des politiques nationales et internationales ?

L'une des réponses possibles, en tout cas pour les pays ayant universalisé l'accès à l'éducation, est le fait que la massification de l'éducation n'a pas nécessairement abouti à plus de démocratisation sociale. Plus grave, l'universalisation de l'éducation a montré à quel degré l'inégalité sociale survit et même s'accroît avec la scolarisation, de par les inégalités construites à l'intérieur du système. Le mythe de la démocratie et celui de l'égalité des chances par le biais de l'éducation s'effondrent concomitamment. Même dans les pays occidentaux de longue tradition industrielle, certains individus, bien qu'ayant fréquenté l'école, n'intègrent pas les pratiques littératiées dans leurs pratiques sociales et, surtout, n'ont pas intégré dans leurs pratiques sociales les transformations cognitives et sociales liées à une culture de

equips pupils with literacy skills for life and further learning; literate parents are more likely to send their children to school; literate people are better able to access continuing educational opportunities; and literate societies are better geared to meet pressing development challenges."

De la littératie enseignante

l'écrit. Ces individus sont parfois alphabétisés, mais n'ont pas nécessairement atteint le niveau de littératie compatible avec leur niveau de scolarisation.

Si l'on pense à des pays en voie de développement, comme c'est le cas du Brésil, le scénario est plus complexe, car il s'agit d'universaliser l'accès à l'éducation, de promouvoir l'alphabétisation et la littératie au sein de la population. La littératisation au niveau sociétal n'a pas encore été complètement réalisée, ce qui nous interroge, en retour sur la littératisation au niveau individuel, y compris en ce qui concerne les enseignants. Dès lors que nous considérons la relation entre littératisation au niveau sociétal et littératisation au niveau individuel, il semble plus difficile d'imputer à l'individu la responsabilité de son exclusion de « *l'univers de l'écrit* » (Olson, 1998).

C'est cependant à partir de la dissociation de ces deux processus que la question de la qualité de l'éducation semble être posée, d'un point de vue politique. Par exemple, en 2008, le Secrétariat de l'Éducation de l'État de Sao Paulo a proposé aux enseignants une prime à la productivité. Néanmoins, pour Bittencourt (2008), « *De tous les problèmes de l'école publique de Sao Paulo, le plus grand et le plus grave est celui de la formation des enseignants, qui compose un cercle vicieux qui doit être rompu* » (p. 13). Considérer que le problème est la formation des enseignants ne revient pas à considérer que la faible qualité de l'éducation ne relève pas de leur seule responsabilité. Bien au contraire, il s'agit d'interroger aussi, la façon dont ils ont été formés et les conditions d'exercice de leur métier. Sans rupture de ce cercle vicieux, il n'y a pas de « *prime miraculeuse qui puisse augmenter les indices de performance scolaire* » (idem).

Dans cette partie, nous nous interrogeons sur la littératie des enseignants, sans néanmoins perdre de vue qu'il est nécessaire d'interroger conjointement la manière dont les enseignants sont insérés dans la littératie (via la scolarisation antérieure et la formation). Interroger la façon dont ils ont été insérés dans la littératie via leur scolarisation imposerait une étude longitudinale, peu faisable dans le cadre d'un travail de doctorat. Interroger la façon dont ils sont insérés dans la littératie via la formation ne peut se faire qu'une fois déterminé leur niveau de littératie lorsqu'ils la débute. C'est donc pour une question de focale que nous nous sommes ici centrée sur le niveau de littératie des enseignants.

Chapitre 7 - Éléments méthodologiques de recueil et d'analyse des données

Les résultats obtenus dans la partie précédente nous ont conduite à nous poser la question du type d'insertion dans la littérature des « *nouveaux enseignants* » brésiliens, la non mise en œuvre de la réflexivité seconde pouvant être liée à la non familiarité et à la difficulté à mettre en œuvre les usages cognitifs du langage, caractéristiques de la culture écrite. Afin de poursuivre cette nouvelle hypothèse de travail, il nous a été nécessaire de faire appel à un nouveau cadre théorique, mais aussi à de nouvelles données.

Nous nous sommes ainsi tournée vers les travaux qui portent sur la littérature. A partir des travaux revisités ici, nous l'avons définie comme l'insertion dans la culture écrite, cette dernière renvoyant aux transformations sociales et cognitives liées aux usages de l'écrit. Il y a une distance cependant entre considérer que l'écriture *peut permettre* ces transformations, et considérer qu'elles seront *produites* par le simple fait d'y faire appel. C'est ainsi que Goody (2007) envisage les transformations des manières de penser liées à la culture écrite comme des *potentialités*. En tant que technologie, l'écrit peut *potentiellement* amener à ces transformations, mais ces transformations ne peuvent être actualisées qu'à la condition que les individus partagent les techniques (Olson, 1998), envisagées comme une certaine manière de lire et d'interpréter un ensemble de textes.

Cette distinction nous a permis de mieux en cerner une autre, établie par Goody, entre « *littérature restreinte* » et « *littérature étendue* », la première étant caractérisée par le recours à l'écriture sans actualisation des potentialités cognitives liées à l'écrit et la deuxième étant caractérisée par des usages de l'écrit qui permettent au contraire l'actualisation de ces potentialités. Une fois actualisées, ces potentialités s'étendent à d'autres pratiques sociales (dont les langagières), transformant alors le rapport au langage, au savoir et au monde des individus.

Dès lors, ce n'est pas parce qu'on sait lire et écrire ni parce qu'on utilise l'écriture dans les pratiques quotidiennes qu'on est automatiquement inséré dans la littérature étendue. En fonction de la manière dont on lit et écrit, dont on fait appel à l'écriture, cette insertion dans la littérature peut être restreinte ou bien étendue. Il importe alors de comprendre quelles sont les *pratiques* (Reuter, 2006) d'écriture mises

De la littérature enseignante

en œuvre, en fonction de quels *usages* (idem) pour pouvoir établir si elles relèvent de la littérature restreinte ou étendue. « *Entrer dans l'écrit signifie donc, au niveau sociétal, comme au niveau ontogénique, entrer dans un autre univers, dans une culture de l'écrit qui modifie, ou du moins est susceptible de modifier [...] le rapport à la parole et à la langue, voire au monde* » (Reuter, 2006 : p. 132).

Nous revenons donc à la question des genres du discours (Bakhtine, 1984), compris ici comme types de texte. Fruits de certaines pratiques sociales, des usages de l'écriture peuvent être plus proches de la littérature étendue, ils peuvent alors devenir ressources pour favoriser l'actualisation des potentialités cognitives liées à la culture écrite. Cependant, leur mise en œuvre n'induit pas nécessairement l'actualisation de ces potentialités, encore faut-il pouvoir déterminer si les individus maîtrisent les techniques sous-jacentes (comprises ici au sens d'Olson (2003), manière de lire et d'interpréter les textes). Lorsque c'est le cas, nous pouvons en effet supposer qu'il y a actualisation. Dans le cas contraire, il devient plus difficile de le faire.

si les composantes structurelles sont susceptibles de produire des effets, sociaux ou individuels, ceux-ci ne sont ni nécessairement actualisés chez tous les sujets, ni identiques en tous les lieux d'espace social. Ce serait donc fondamentalement au travers des pratiques qui mettent en œuvre d'une certaine manière composantes et usages, que les potentialités de l'écriture s'actualiseraient - ou non - différenciellement, en touchant les modes d'être au monde, à l'espace-temps, au langage, aux savoirs, à soi et aux autres. (Reuter, 2006, p. 142)

Une question qui est centrale pour la compréhension de la mise en œuvre des pratiques d'écriture littéraires (et de l'actualisation des potentialités cognitives attribuées à l'écrit) est donc celle de la manière dont les individus les investissent. Plus ils sont insérés dans la littérature, plus ils sont à même d'investir les pratiques dans les registres qui permettent l'actualisation de potentialités cognitives de l'écrit. Parallèlement, plus ils investissent les pratiques d'écriture d'une certaine manière à partir d'un « *mode d'être au monde, à l'espace-temps, au langage, aux savoirs, à soi et aux autres* » (que nous aurions tendance à reformuler comme un certain *rapport au savoir, au langage, au monde, à soi et aux autres*, à partir de la terminologie escolienne), plus la mise en œuvre de ces pratiques d'écriture permettent une plus grande insertion dans la littérature. La relation entre « *insertion dans la littérature* », « *mise en œuvre de pratiques littéraires* » et « *rapports à* » se pose alors en termes de renforcement mutuel.

Si l'insertion dans la littérature devient une condition préalable à l'investissement des pratiques d'écriture dans le registre attendu, la question qui reste ouverte est celle de la manière dont peut se donner l'insertion dans la littérature. En

De la littérature enseignante

effet, si d'une part l'insertion dans la littérature est envisagée comme une condition pour investir les pratiques d'écriture (et les pratiques langagières de manière plus générale) de façon à rendre possible l'actualisation des potentialités cognitives de l'écrit, et que d'autre part, c'est par la fréquentation de certaines pratiques d'écriture que l'insertion dans la littérature se fait, alors la question qui s'impose est celle de savoir ce qui vient en premier : l'insertion dans la littérature ou la mise en œuvre des pratiques littéraires. A cette question, il est difficile d'apporter une réponse. Mais si nous envisageons l'insertion dans la littérature non pas comme une variable discrète, mais comme un processus toujours inachevé, alors la fréquentation de pratiques littéraires peut contribuer à la construction d'un rapport au savoir, au langage et au monde à même d'étayer la mise en œuvre de pratiques langagières propres à la littérature étendue. On peut être amené à fréquenter d'autres contextes et d'autres pratiques de littérature et donc devenir littéraire dans des domaines où l'on ne l'était pas auparavant. La question se pose aussi pour les enseignants.

Une dernière remarque, si c'est par la fréquentation de certaines pratiques, usages et composantes de l'écrit que l'on peut accroître le niveau d'insertion dans la littérature, en tout cas devenir littéraire dans des domaines spécifiques, cela ne doit pas nous conduire à considérer que c'est l'écriture en soi qui façonne la manière dont les pratiques seront investies (tout comme ce n'est pas l'écriture en soi qui amène les individus à prendre une distance réflexive). L'écriture peut effectivement rendre plus facile ce travail, mais elle ne l'implique pas nécessairement.

De même qu'une production langagière orale ne relève pas toujours de l'oralité, une production écrite ne relève pas toujours de la culture écrite. C'est justement à partir de productions langagières orales (en termes de canal de communication) que nous avons été amenée à construire l'hypothèse littéraire. Il nous paraissait fondamental, néanmoins, de pouvoir analyser ce que font les enseignants contraints à la nécessité d'écrire, pour déterminer dans quelle mesure leurs écrits témoignent d'une insertion dans la littérature étendue.

Bien entendu, il n'est pas possible de considérer que les enseignants ne sont pas littéraires : ils ont été scolarisés, plus que la moyenne de la population, et leur travail est de promouvoir la culture écrite auprès des élèves. Mais de quelle littérature s'agit-il ? Leurs pratiques d'écriture sont-elles plus proches de la littérature restreinte (l'écrit de consignation servant à libérer la mémoire par le biais de la prise

De la littérature enseignante

de notes) ou bien sont-elles plus proches de la littérature étendue (l'écrit d'élaboration permettant l'actualisation des potentialités cognitives de l'écrit) ? Ici, comme auparavant pour la réflexivité enseignante, nous privilégions une approche par types de littérature car nous considérons que la différenciation s'opère par ce biais : face à une même situation, un même support ce que les individus en font peut être différent.

Lors de la première phase de la recherche, nous avons recueilli des écrits produits en situation professionnelle (cf. sous chapitre 2.2.3 d). Mais ces écrits étaient non seulement très peu nombreux (le seul écrit exigé institutionnellement étant le cahier de texte), mais également très succincts. Ce matériau était donc insuffisant pour comprendre ce que les enseignants font lorsqu'ils sont confrontés à l'exigence d'écrire, de produire un texte long, un écrit-élaboration.

Nous nous sommes donc tournée vers la formation dans le cadre de laquelle les (futurs) enseignants sont supposés produire des textes longs. Bien évidemment, il ne s'agit pas de la même population de la première phase, car ces enseignants avaient déjà un diplôme universitaire. Pour ce deuxième corpus, il ne s'agit forcément pas d'enseignants en exercice, même si parfois c'est le cas, car la formation universitaire est souvent tardive, suivie après quelques années d'expérience (surtout dans le cas des écrits produits dans des formations universitaires de 2^{ème} cycle). Comme nous ne disposons pas davantage d'informations sur les étudiants, nous nous référerons à eux par le terme « *(futurs) enseignants* ». Ce terme nous permet d'englober également les enseignants de la première phase de recueil de données. Le fait de disposer d'écrits produits en situation de formation ouvrait une nouvelle perspective à cette recherche, dans le sens où ces individus (une partie d'entre eux, en tout cas) exerceront vraisemblablement le métier au cours des trente prochaines années.

Même s'il s'agit d'écrits différents en ce qui concerne le contexte de production, professionnel ou de formation, ils partagent un caractère commun : l'enjeu évaluatif dans lequel ils sont pris. En effet, même si l'adresse change (formateurs ou hiérarchie), ces écrits sont soumis à l'évaluation et sont supposés attester de la qualité d'un travail réalisé en amont. Par ailleurs, tandis que les écrits en situation professionnelle seraient *a priori* produits à partir d'un regard professionnel, les écrits en situation de formation devraient *a priori* témoigner de la construction de ce regard. Les écrits en situation professionnelle et en situation de formation ont été

donc analysés conjointement, leur mise en relation nous permettant de mettre en relation les deux corpus.

Etant donné que notre corpus est constitué, en partie, par des écrits en situation de formation universitaire, nous aurions pu nous inspirer des travaux portant sur le littératie universitaire. Il s'agit en effet, d'un objet d'étude d'un ensemble grandissant de travaux scientifiques (à ce titre voir, par exemple, le travail de Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010, mais aussi Donahue, 2008. Le colloque sur les littératies universitaires⁷³, qui a eu lieu en 2010 à Lille, atteste de l'expansion de ce champ de recherche). Ces travaux interrogent pour la plupart les pratiques de lecture et écriture à l'université à l'intérieur de disciplines spécifiques, ou bien à partir de genres de discours spécifiques.

Champ d'études récent, au carrefour de plusieurs disciplines, il interroge la relation entre genres textuels et construction de savoirs dans l'enseignement supérieur. Parmi les questions de recherche les plus fréquentes, nous trouvons : Quels sont les genres les plus fréquemment rencontrés dans l'enseignement universitaire (en fonction de l'inscription disciplinaire) ? Sont-ils enseignés ? Sont-ils à même d'étayer la construction des savoir, ainsi que la construction d'une identité professionnelle ? Comment les étudiants s'y prennent-ils ? À partir de quelles conceptions de l'écrit ? Peut-on les enseigner ? Les études relevant du champ de la littératie universitaire partent du présupposé qu'écrire à l'université est nécessaire pour l'apprentissage des savoirs et pour la construction d'une identité professionnelle, mais aussi que l'écriture à l'université est différente de l'écriture scolaire.

De notre point de vue, il est intéressant de signaler que la problématique de la littératie universitaire ne se pose que parce que l'université, comme l'école auparavant, est confrontée à un public nouveau, moins familier avec les exigences et implicites de la formation universitaire. Pour nous, il s'agit au contraire d'interroger la littératie des enseignants d'un point de vue plus large, en relation avec la littératie nécessaire à l'exercice du métier enseignant. Nous avons alors été confrontée à l'impossibilité d'analyser notre corpus à partir des catégories normalement utilisées par les travaux qui portent sur les écrits universitaires ou les écrits à visée formative. Le faire nous aurait amenée à une analyse en négatif en fonction de ce que l'on considère un « *écrit de formation* ». Or, notre intérêt se centre avant tout sur la logique

⁷³ <http://evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires/>

interne, afin de faire une lecture en positif des écrits des (futurs) enseignants : ce qu'ils font effectivement et non pas ce qu'ils auraient du faire (dans une situation idéale). Avant d'approfondir la discussion sur l'analyse de nos données, nous apportons quelques précisions supplémentaires sur le corpus recueilli lors de la 2^{ème} phase de travail empirique.

7.1. Le choix des institutions

Pour choisir les institutions de formation, le critère qui nous paraissait le plus important à retenir, de façon à assurer le lien entre les deux phases de travail empirique, était de prendre celles où le plus grand nombre d'enseignants de notre population initiale avaient été formés. Nous en avons retenu deux qui sont d'ailleurs les deux principales institutions de formation dans l'Etat du Ceará. Nous les appellerons Institution A et Institution B. L'Institution A apparaît comme la principale institution de formation des enseignants de notre population initiale d'enquête, tandis que l'Institution B apparaît comme deuxième institution de formation, pour la totalité d'entre eux, et la première pour les enseignants du collège.

Toutes les deux sont à la base des institutions publiques d'enseignement supérieur, mais, lors de l'expansion du supérieur dans le privée, du fait de la demande croissante de formation enseignante, l'Institution A commence à délivrer des cours universitaires (premier et deuxième cycle) payants dans plusieurs villes de l'Etat, et même dans d'autres Etats. Cette institution n'est d'ailleurs pas basée à Fortaleza même, mais dans une autre ville du Ceará. Elle a donc un caractère hybride, car initialement elle est une institution publique, mais qui s'est développée sur le marché privé. Les écrits que nous avons recueillis au sein de cette institution relèvent de productions faites au sein de formations à caractère privé. Comme son siège n'était pas à Fortaleza et que, initialement, elle n'y disposait pas de locaux propres, ses cours ont souvent été donnés dans des locaux loués, normalement des établissements scolaires privés que ne fonctionnaient que pendant la journée. Du fait de sa présence grandissante dans la ville, l'institution y dispose actuellement de divers locaux, dont un centre de coordination pédagogique et un centre administratif, outre les divers locaux (propres ou loués) dans lesquels elle continue à offrir des formations.

De la littérature enseignante

En raison de sa décentralisation, il a été particulièrement difficile d'avoir accès aux écrits par les étudiants de cette institution. Tout d'abord, les écrits sont envoyés à la bibliothèque centrale au siège de l'institution, qui, nous l'avons dit, ne se situe pas à Fortaleza et qui n'est donc pas accessible aux étudiants de cette ville. Mais, au siège administratif, une bibliothèque était en train d'être constituée, notamment à partir de dons. Selon l'employée qui s'occupait des lieux, il n'y avait aucune politique d'achat pour la bibliothèque. Certains des écrits de formation y étaient acheminés, sans que pour autant les formateurs et les étudiants soient appelés à y déposer les travaux produits dans le cadre des différentes formations. Nous supposons d'ailleurs que ce sont des formateurs qui, volontairement, déposent les travaux sous leur direction, car les écrits que nous avons pu consulter étaient souvent dirigés par un même groupe de formateurs.

Nous soulignons que la bibliothèque était en train d'être constituée, car, au moment de notre passage, en mai 2008, les ouvrages n'avaient pas été classés et il n'y avait aucune organisation sous-jacente à la mise à disposition des ouvrages, qui n'étaient pas non plus répertoriés. En effet, ils étaient simplement posés sur des étagères, et les écrits de formation étaient disposés en tas, sans aucun classement. Aucun prêt n'était possible, et la consultation ne pouvait avoir lieu que sur place. La salle, mal éclairée, disposait de deux tables, avec des chaises et, aux différents moments où nous nous sommes rendus, personne d'autre ne consultait les ouvrages. Sans doute parce que la bibliothèque était au centre administratif, les étudiants ne s'y rendaient pas souvent.

La deuxième institution, que nous appelons B, est une institution publique de formation universitaire qui n'offre pas de cours de formation initiale payants. Siégée à Fortaleza, elle dispose, outre les campus sur place, de deux campus en province. Son expansion est antérieure à la phase d'expansion de l'offre universitaire des années 2000. Lors de la deuxième phase empirique, la bibliothèque du campus central était en travaux et il n'y était pas possible d'accéder aux ouvrages. Nous nous sommes rendue donc à la bibliothèque du campus des Humanités, où avait lieu notamment la formation d'enseignants de lettres. Le corpus constitué pour cette institution ne concerne que les futurs enseignants de portugais. Bien que les écrits que nous y avons recueillis ne puissent pas être considérés comme représentatifs de l'ensemble de l'offre de formation de cette institution, ils sont particulièrement intéressants dans le cadre d'une recherche sur la littérature.

À partir de ce que nous avons pu voir dans le chapitre 1, la principale différence entre ces deux institutions, au-delà de la question du paiement, tient au fait que leur public n'est pas le même. Initialement, l'Institution A répondait plus directement à la demande des enseignants en exercice, n'ayant qu'un diplôme secondaire. La formation qu'y était offerte était donc adaptée à un public actif, la majorité des cours ayant lieu lors des vacances scolaires, pendant les fins de semaine, ou bien au soir. Aujourd'hui, cette formation attire des individus qui, bien que n'étant pas encore enseignants, désirent obtenir un diplôme universitaire et optent pour une institution d'accès plus facile (moins sélective). Par ailleurs, ses formateurs sont, en majorité, contractuels. L'Institution B au contraire sélectionne des étudiants sortis directement de la formation secondaire, n'ayant donc pas d'expérience professionnelle. En outre, la formation universitaire qui y est offerte suit le modèle classique, se déroulant sur quatre ans. Les formateurs, majoritairement fonctionnaires permanents de l'institution, sont supposés, en dehors de leurs activités d'enseignement, faire de la recherche.

7.2. Écrits en situation de formation

À l'Institution A, nous avons pu recueillir des mémoires de premier et deuxième cycle (équivalents respectivement à la Licence et au Master 1 professionnel en Europe), ainsi que des rapports de stage à ces deux niveaux de formation. Au total nous avons recueilli 23 écrits de formation, 11 rapports de stage, 11 mémoires (12 si nous comptons le mémoire de Master professionnel de l'enseignant F-PF Primaire-Portugais, réalisé également dans cette institution et recueilli lors de la première phase de travail empirique). À l'Institution B, nous n'avons recueilli uniquement des travaux réalisés dans le cadre de la formation universitaire de premier cycle. Nous disposons de cinq mémoires de fin d'étude, et de deux projets de stage. Les mémoires ont été choisis en fonction de leurs sujets, plus ou moins directement liés à l'enseignement. Le tableau suivant synthétise l'ensemble du corpus d'écrits de formation, par type d'écrit, niveau et institution de formation.

Ecrits par institution et niveau de formation	Institution A		Institution B	Total
	Licence	Master Professionnel	Licence	
Mémoires	6	6	5	17
Rapports de stage	9	2	2	13
Total				30

Nous avons mis ensemble les projets et rapports de stage car, même s'il s'agit de genres différents, tous deux ont une relation plus directe avec la pratique d'enseignement. Ainsi, nous disposons, *grosso modo*, de deux types de texte, les mémoires universitaires et les écrits liés à la réalisation de stage, auxquels nous nous référons de façon globale par « *rapports de stage* », pour simplifier l'écriture.

Ce corpus, composé d'un peu plus d'un millier de pages, a été analysé conjointement avec les écrits en situation professionnelle. La particularité ici étant que les écrits produits en situation de formation, plus long de manière générale, autorisent une analyse plus approfondie, raison pour laquelle nous faisons davantage appel à eux. Ces écrits ont été produits majoritairement par des femmes (seulement 5 hommes parmi les 58 étudiants qui figurent en tant qu'auteurs). Tous les mémoires ont été écrits individuellement. En revanche, en ce qui concerne les rapports de stage, nous observons aussi bien des productions individuelles (6 dans l'Institution A), en binôme (1 dans l'institution A), ou en groupe (5 dans l'Institution A, dont les équipes varient de 4 à 6 membres, et les 2 dans l'Institution B, avec des équipes de 3 et 4 membres respectivement).

Avant de continuer, il est nécessaire de donner quelques précisions méthodologiques sur la prise en charge de ses données. Bien que les documents analysés dans cette partie soient des travaux réalisés dans le cadre de l'université, ils acquièrent ici le statut de données. Même si, *a priori*, nous devrions en donner les références, nous optons pour l'anonymat des auteurs. De ce fait, Ils ne figurent pas parmi les références bibliographiques, mais nous en avons traduit certains extraits (annexe 4) pour donner au lecteur la possibilité d'avoir accès aux données. Par ailleurs, dans les morceaux où les problèmes syntaxiques sont fréquents, nous avons préféré faire une traduction au plus près de la forme originale, étant donné qu'il serait extrêmement difficile de faire passer, dans la traduction, l'objet de notre analyse si la traduction omettait cet aspect. De plus, la compréhension de certains textes (ou certains morceaux de texte), même dans la langue d'origine, était très difficile.

7.3. Analyser la littérature à partir des produits finis ?

Pour revenir à la distinction tripartite de Reuter (2006) entre composantes structurelles, usages fondamentaux et pratiques, structurellement la mise en œuvre de l'écrit contribue à « *fixer/inscrire, abstraire et rendre visible* » (p. 140). Il s'agit là des conséquences directes de la mise en œuvre de l'écrit, qui produit un « *objet langagier* » (idem), matériel. C'est justement la production de cet objet langagier qui permet le maniement du langage, ainsi que les opérations cognitives sous-jacentes. Il s'agit là de la manière dont les usages de l'écrit constituent des « *technologies de l'intellect* » (Goody, 1979). Autrement dit, le fait d'avoir affaire à une entité fixe favorise et autorise des opérations sur le langage qui seraient impossibles, ou du moins plus difficilement réalisables, sans le recours à cet objet matériel. Du point de vue de Reuter, c'est l'inscription des composantes structurelles et des usages fondamentaux dans des pratiques réelles qui permet l'actualisation des potentialités de l'écrit.

Même si ces trois dimensions (composantes, usages et pratiques) sont indissociablement liées, il semble important de les distinguer pour départager ce qui revient à l'écrit en tant qu'objet et ce qui revient à une culture écrite. Ce qui nous intéresse ici est de comprendre les pratiques par le biais desquelles les usages et composantes de l'écrit sont mis en œuvre, lorsque les individus sont appelés à en faire usage, dans un cadre universitaire ou professionnel, pour produire des genres spécifiques d'écrit.

Les critères que nous avons retenus pour analyser les écrits relèvent ainsi des spécificités de la mise en œuvre de l'écrit de manière général, notamment en lien avec la mise en œuvre des potentialités cognitives de l'écrit. Si les indices, pris dans la matérialité des textes, concernent leur mise en œuvre, l'analyse que nous proposons se base sur le croisement de ces caractéristiques avec différents « *rapports à* » (au savoir, à l'écrit, au monde, à l'autre) (Bautier et Rochex, 1998), auxquels Reuter se réfère lorsqu'il mentionne « *les modes d'être au monde, à l'espace-temps, au langage, aux savoirs, à soi et aux autres* » (2006, p. 142), sous-jacents, actualisés et éventuellement transformés dans et par les pratiques de l'écrit.

De la littérature enseignante

Notre objectif ici était de caractériser le type de littérature dans lequel sont insérés les (futurs) enseignants, et notamment de déterminer si leurs productions témoignaient de la mise en œuvre des potentialités cognitives de l'écrit. Pour cela, nous avons mis en œuvre une double analyse : tout d'abord, nous nous sommes intéressée aux « modalités d'écriture » (Bautier & Rayou, 2009) mises en œuvre par les (futurs) enseignants en lien avec les rapports au savoir, au langage et à l'écrit ; ensuite, nous avons caractérisé les « composantes structurelles » de ces écrits⁷⁴, en lien avec les « usages fondamentaux » que l'on en fait (notamment en essayant de retrouver des traces des usages cognitifs de l'écrit qui caractérisent la littérature étendue). En fonction de la manière dont composantes et usages sont mis en œuvre à l'intérieur des pratiques, il peut y avoir actualisation de potentialités cognitives de l'écrit ou pas. Par là, notre objectif était d'éviter une posture de « valorisation de l'écrit auquel il serait indéfectiblement attaché la distance réflexive » (Reuter, 2006 : p. 139).

Si nous regardons non pas du point de vue du canal de communication mais du point de vue des formes sociales, l'écrit n'est pas un dédoublement de l'oral, comme nous avons pu le voir. L'écrit, en ce qui concerne sa forme matérielle, constitue une situation de communication spécifique, dès lors que nous considérons qu'il doit être autosuffisant. En effet, en fonction de l'impossibilité de faire appel à des éléments contextuels ou extra-verbaux pour faire passer le message, ainsi que de l'absence d'un interlocuteur direct, la spécificité de l'écrit relève de son caractère autonome.

Considéré en tant que technologie, l'écrit s'organise à partir de règles, culturellement établies, qui lui permettent de constituer une unité de sens autonome. Il exige que l'individu puisse considérer le langage en tant qu'objet de réflexion, pour pouvoir maîtriser les règles et se servir de cette technologie. Pour Lahire (1993), c'est la difficulté à considérer le langage en tant qu'objet de réflexion qui serait à la base des difficultés d'apprentissage de l'écrit à l'école, ainsi que des difficultés scolaires de manière plus générale. L'apprentissage de l'écrit dépendrait de la maîtrise de ces règles, mais il dépendrait surtout de la possibilité de se saisir des spécificités de l'écrit, en tant que technologie et en tant que situation de communication, de manière à se conformer aux règles qui lui permettent de se constituer en tant qu'unité de sens

⁷⁴ D'après Reuter (2006), les composantes structurelles sont ce que l'écrit produit en se produisant. Elles renvoient à la matérialité de l'écrit.

autonome, explicite et décontextualisée. Il s'agit dans ce sens d'une acculturation, par le biais de laquelle on se familiarise avec un élément de la culture.

Si l'acculturation à l'écrit n'est pas uniquement donnée par la maîtrise de ces règles, la non maîtrise de ces règles peut néanmoins être indice de la non familiarité avec l'écrit. Dans notre corpus, nous avons pu relever à plusieurs reprises des indices de l'indifférence à la spécificité de l'écrit et ainsi qu'aux exigences nécessaires à sa mise en œuvre. Nous utilisons le terme « *indifférence* », car c'est avant tout l'instabilité de l'utilisation de ces règles, plus que leur absence totale, qui caractérise les textes analysés.

Au-delà des règles, plus ou moins transversales aux différents écrits, il semble nécessaire par ailleurs d'orienter notre regard vers les spécificités des différents genres textuels, car ceux-ci offrent également un cadre normatif aux productions discursives. Si un énoncé est une production individuelle, celle-ci n'est pas complètement libre, car il ne peut se réaliser qu'à l'intérieur d'un genre donné, dont le choix est fonction « *de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué des partenaires, etc.* » (Bakhtine, 1984 : p. 284). Laissant une marge de liberté plus ou moins importante à l'individu, qui ne peut être utilisée qu'à partir de sa maîtrise, tout genre sert de cadrage aussi bien à l'individu qui le produit qu'à son interlocuteur, car il sert à la fois de guide pour la production discursive et pour sa compréhension. Les caractéristiques spécifiques à chaque genre, historiquement construites, permettent à l'individu de répondre aux exigences communicatives de la situation, en fonction de son contenu, de son adresse et de son intentionnalité. Concevoir l'adaptation à ces caractéristiques comme un simple exercice formel serait une perspective réductrice qui ne permettrait pas de rendre compte des potentialités de l'écrit.

Chapitre 8 - L'écriture relève-t-elle toujours de la littérature ?

Nous avons défini, à partir de notre cadre théorique et notamment à partir de la distinction tripartite de Reuter (2006), les pratiques littéraires comme étant celles à l'intérieur desquelles a lieu la mise en œuvre des usages cognitifs de l'écrit, la matérialisation des « *composantes structurelles de l'écrit* » pouvant étayer l'actualisation des potentialités cognitives liées à l'écrit. Cette actualisation ne découle pas automatiquement, mécaniquement de la mise en œuvre des composantes structurelles. Dès lors, la question qui se pose est celle de pouvoir distinguer les pratiques où la mise en œuvre des composantes structurelles est accompagnée par la mise en œuvre des usages cognitifs de l'écrit, de celles où ce n'est pas le cas. Pour ce faire, nous avons identifiée les modalités d'écriture à partir desquelles les (futurs) enseignants⁷⁵ opèrent pour faire face à la contrainte d'écrire, et ce à partir des rapports au savoir, au langage en général et à l'écrit plus particulièrement. A partir de l'identification des modalités d'écriture et des « *rapports au savoir, au langage et à l'écrit* », en lien avec les composantes structurelles des écrits, nous avons retracé les usages, de façon à déterminer si ces écrits relèvent en effet de pratiques d'écriture de la littérature étendue.

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord le contexte institutionnel de ces écrits (partie 8.1), ensuite les modalités d'écriture en lien avec les rapports au savoir, au langage et à l'écrit à partir desquels les (futurs) enseignants investissent ces pratiques (8.2), et, enfin nous présentons les composantes structurelles plus communément mises en œuvre (8.3), à la lumière de leurs usages. Pour finir, nos analyses sont mises en relation avec le contexte national (8.4) à partir notamment des données de l'ENADE, l'évaluation nationale des étudiants entrants et sortants de cours de Pédagogie.

⁷⁵ Nous utilisons ici le terme « *futurs enseignants* » car nos analyses portent à la fois sur des écrits en situation professionnelle et des écrits en situation de formation et que, même dans ce dernier cas, puisque la formation supérieure pour l'enseignement est souvent faite après l'entrée dans le métier, il est vraisemblable que parmi les étudiants qui suivent la formation certains soient déjà enseignants, notamment ceux qui sont en Master professionnel à l'Institution A.

8.1. L'inscription institutionnelle

Pour commencer la présentation et la discussion de l'analyse des écrits, il convient tout d'abord de revenir sur leurs contextes de production. Les écrits dont nous disposons sont hétérogènes, si nous prenons en compte leur inscription institutionnelle. Comme il a été signalé précédemment, nous avons recueilli des écrits produits en situation professionnelle, et des écrits produits en situation de formation. De surcroît, les uns et les autres diffèrent également quant au genre : des rapports sur les élèves, des cahiers de textes, des rapports et projets de stage, ainsi que des mémoires de formation. Cependant, au-delà de cette hétérogénéité, ils partagent des caractéristiques communes : la manière dont ils sont mis en œuvre et le contexte de production, malgré une inscription institutionnelle différente. C'est cette dernière caractéristique, le contexte de production, notamment sur deux aspects, qui nous permet de les analyser ensemble.

La première caractéristique est qu'il s'agit de données « *naturelles* ». Ces écrits n'ont pas été produits à des fins de recherche, mais, bien au contraire, ils existent indépendamment du regard du chercheur. Cette caractéristique est importante, car, même si nous changeons leur statut en les transformant en données de recherche, ces écrits relèvent de pratiques d'écriture réelles, telles qu'elles existent dans des contextes de formation ou des contextes professionnels. Dès lors, ils nous permettent de mieux saisir l'ordinaire des pratiques d'écriture des (futurs) enseignants. Deuxièmement, il s'agit d'écrits qui s'adressent à un interlocuteur réel. Ce ne sont pas des écrits « *pour soi* », mais des écrits qui seront *a priori* lus par un autre, formateur ou supérieur hiérarchique qui, de plus, est dans un rapport de pouvoir avec les individus. Cette adresse spécifique crée un fort enjeu évaluatif, car, pour les uns comme pour les autres, cette lecture faite par l'autre est censée attester de la qualité du travail réalisé par les (futurs) enseignants et peut donner lieu à des sanctions (mauvaise notes ou appréciation institutionnelle). Il y a nécessité de prendre en compte l'influence de l'enjeu évaluatif sur la mise en œuvre de ces pratiques d'écriture, raison qui nous amène à nous référer à ces écrits en fonction des situations, plutôt que de leur accorder, d'emblée, le statut d'écrits de formation ou bien d'écrits professionnels, avant tout travail d'analyse. Et ce d'autant que nous ne disposons pas d'informations sur le processus de production de ces données

De la littérature enseignante

En ce qui concerne les écrits produits en situation professionnelle⁷⁶, nous l'avons déjà signalé, ils peu nombreux, le seul genre d'écrit exigé institutionnellement étant les cahiers de textes. Ce genre a la particularité d'être d'un écrit court. Sa structure est assez succincte : deux pages sont destinées à chaque mois de cours, sur la première l'enseignant doit indiquer les activités réalisées dans chaque cours, sur la deuxième, il doit indiquer les objectifs d'enseignement, les contenus travaillés et les procédures d'évaluation utilisées. À la fin de la première page, il doit indiquer le nombre des cours prévus, le nombre de cours effectivement réalisés et, par conséquent, le nombre d'heures de cours à rattraper, un décompte qui doit être validé par la signature d'un supérieur hiérarchique direct⁷⁷ avant envoi au Secrétariat d'Education de la Mairie ou de l'État. Pour ceux dont nous disposons, cette validation n'était pas encore faite. Il est intéressant également de signaler que, dans de nombreux cas, la première page est souvent remplie avant la deuxième. Faut-il y voir l'indice d'une définition des objectifs, contenus et procédures d'évaluation faite en aval de la réalisation des activités ? Il n'est pas possible de le déterminer, d'autant plus que si ce travail de préparation pédagogique avait été fait en aval, les enseignants auraient été contraints d'utiliser un autre support. En effet, l'année où nous avons réalisé la première phase de travail empirique, ils ne les ont reçus qu'à la fin du quatrième mois de cours, ce qui est significatif du statut de cet écrit pour l'institution. Lorsque nous prenons en compte tous les aspects que nous venons d'évoquer, nous sommes enclin à considérer ces écrits moins comme des outils de préparation de cours que comme des moyens de contrôle du travail des enseignants, et cela de manière rétrospective, car les cahiers de textes doivent être retournés au Secrétariat à la fin de chaque semestre.

Dans un seul établissement scolaire (PF, réseau de la Mairie, primaire et collège), nous avons trouvé un autre genre d'écrit professionnel : les rapports sur les élèves. A l'origine, initiative individuelle, « *Il paraît que le superviseur a bien aimé ce que j'ai fait et puis ils ont commencé à le faire* » F-PF), ils ont été, par la suite, institutionnalisés par le coordinateur pédagogique de l'établissement, uniquement pour les enseignants du primaire. D'après l'enseignant à l'origine de cette pratique, ces rapports étaient destinés « *à l'enseignant qui va recevoir (les élèves) l'année suivante* », ils auraient donc *a priori* une visée informative. Pour lui, l'institutionnalisation de son initiative est source de

⁷⁶ Pour la traduction de certains écrits en situation professionnelle, voir l'annexe 5.

⁷⁷ Le coordinateur pédagogique pour les établissements liés à la Mairie, le vice-principal ou le superviseur pour les établissements liés à l'État.

De la littérature enseignante

satisfaction (« *je me sens bien* »), mais également de désaccord avec ses collègues (« *En off, ne le dit pas trop, mais il y en a qui n'aiment pas (faire les rapports sur les élèves) parce qu'il faut écrire* »). Son rapport est divisé en deux parties, l'une générale (annexe 5.2.1), écrite à l'ordinateur et imprimée sur une feuille A4, et l'autre spécifique à certains élèves, écrite à la main sur un formulaire intitulé « *registre de performance des élèves* ». Les deux parties partagent la même structure : d'abord, l'enseignant signale les difficultés rencontrées par ses élèves (collectivement ou individuellement) tout au long de l'année scolaire, ensuite, il donne des « *recommandations pédagogiques* » pour la prise en charge de ces difficultés. Les rapports des autres enseignants de l'établissement n'ont que la deuxième partie, celle sur des élèves spécifiques, et n'y est mentionnée qu'une appréciation sur la performance de ces élèves. Il est intéressant de signaler que ces rapports ne concernent pas tous les élèves d'une même classe. Si, au moment de l'entretien, les enseignants n'indiquent pas le critère qui détermine le choix des élèves sur lesquels portent les rapports, par leur analyse, nous observons qu'ils concernent notamment les élèves « *en difficulté* ». Ils ne contiennent pas de recommandations pédagogiques et dans certains cas peuvent avoir une adresse variable : les élèves (« *Félicitations* »), mais pas seulement (« *Aidez-la dans ce processus* »). Nous reviendrons sur l'analyse discursive de ces rapports par la suite, ici notre objectif est seulement de caractériser ce genre d'écriture, de manière à mieux comprendre le contexte de production.

Les écrits en situation de formation sont eux aussi variés. Nous avons majoritairement recueilli des mémoires de formation, qui sont les écrits les plus longs et qui diffèrent cependant quant au thème, plus ou moins directement lié au métier enseignant. Nous avons également analysé des rapports et projets de stage. Il s'agit donc de genres d'écriture différents, produits dans deux institutions différentes, et à des niveaux différents de formation, Licence ou Master professionnel. Malgré cette hétérogénéité, il a été possible, dans l'analyse de ce corpus, d'identifier des caractéristiques communes.

Tout comme pour les écrits produits en situation professionnelle, nous n'avons pas ici d'éléments sur le processus de leur production. Il nous a été possible cependant d'en retracer certaines caractéristiques. Tout d'abord, la présence de ces écrits dans les bibliothèques universitaires indique qu'ils ont été validés par les formateurs et qu'ils répondent donc aux attentes institutionnelles, dont ces derniers sont les représentants. Ensuite, nous avons cherché dans les traces laissées par les

De la littérature enseignante

formateurs (notation, remarques, visa⁷⁸), des éléments pour mieux comprendre le contexte de production. Ces indices sont présents dans 21 des écrits en situation de formation que nous analysons ici. Pour l'Institution A, nous trouvons une note attribuée à neuf des écrits (de 7,5/10 à 10/10), des commentaires écrits sur huit productions et des visas sur neuf d'entre elles. Ces différentes traces d'évaluation pouvant être présentes dans un même écrit, au total, 14 écrits de cette institution ont reçu un ou plusieurs de ces éléments d'évaluation, neuf d'entre eux n'ayant reçu donc aucune évaluation du formateur, à savoir les six mémoires de Master professionnel, un mémoire de Licence et deux rapports de stage. Dans le cas de l'Institution B, on peut constater une plus grande homogénéité des indices d'évaluation. En effet, le seul indice que nous trouvons dans les sept mémoires produits au sein de cette institution est la note attribuée, allant de 8 à 10 (sur 10). Dans le tableau ci-dessous, sont indiquées les notes attribuées aux écrits selon l'institution, le niveau de formation et le genre.

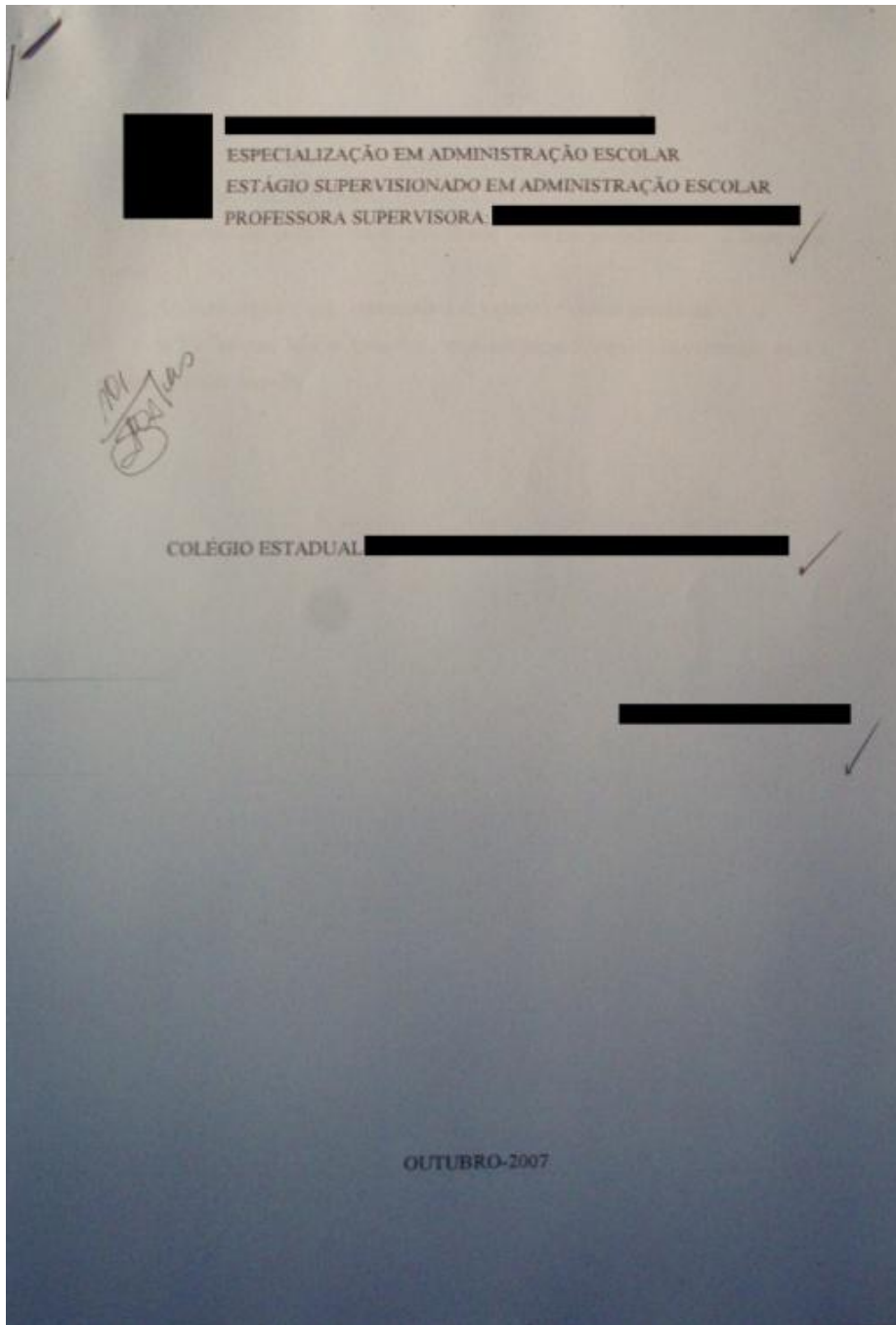
écrits	institution	niveau	type d'écrit	mention
Biologie de caprins	Inst. A	Licence	mémoire	7,5
Cancer	Inst. A	Licence	mémoire	8
Lecture constructiviste	Inst. A	Licence	mémoire	10
Ald	Inst. A	Master pro	rapport stage	10
Wal	Inst. A	Master pro	rapport stage	10
Les relations de l'histoire	Inst. A	Licence	mémoire	10
Vargas	Inst. A	Licence	mémoire	10
Eli et al	Inst. A	Licence	rapport stage	10
Mar	Inst. A	Licence	rapport stage	10
Evaluation dans le 1er degré	Inst. B	Licence	mémoire	8,5
Lecture dans le contexte scolaire	Inst. B	Licence	mémoire	9
Morte e vida severina	Inst. B	Licence	mémoire	8
Cortiço	Inst. B	Licence	mémoire	9
Période composée	Inst. B	Licence	mémoire	8
Ant et al	Inst. B	Licence	projet stage	10
Cri et al	Inst. B	Licence	projet stage	9

La mention attribuée est positive, voire très positive, pour la totalité d'entre eux. Pour les rapports de stage, notamment, seulement un (parmi les six notés) ne reçoit pas la mention maximale et, même dans ce cas, la note attribuée n'en est pas loin. La fourchette de notation est liée sans doute à la stratégie que nous avons choisie pour recueillir les écrits, qui ferait que *a priori* les écrits n'ayant pas reçu une bonne note n'auraient pas été validés et ne se seraient pas présents dans les

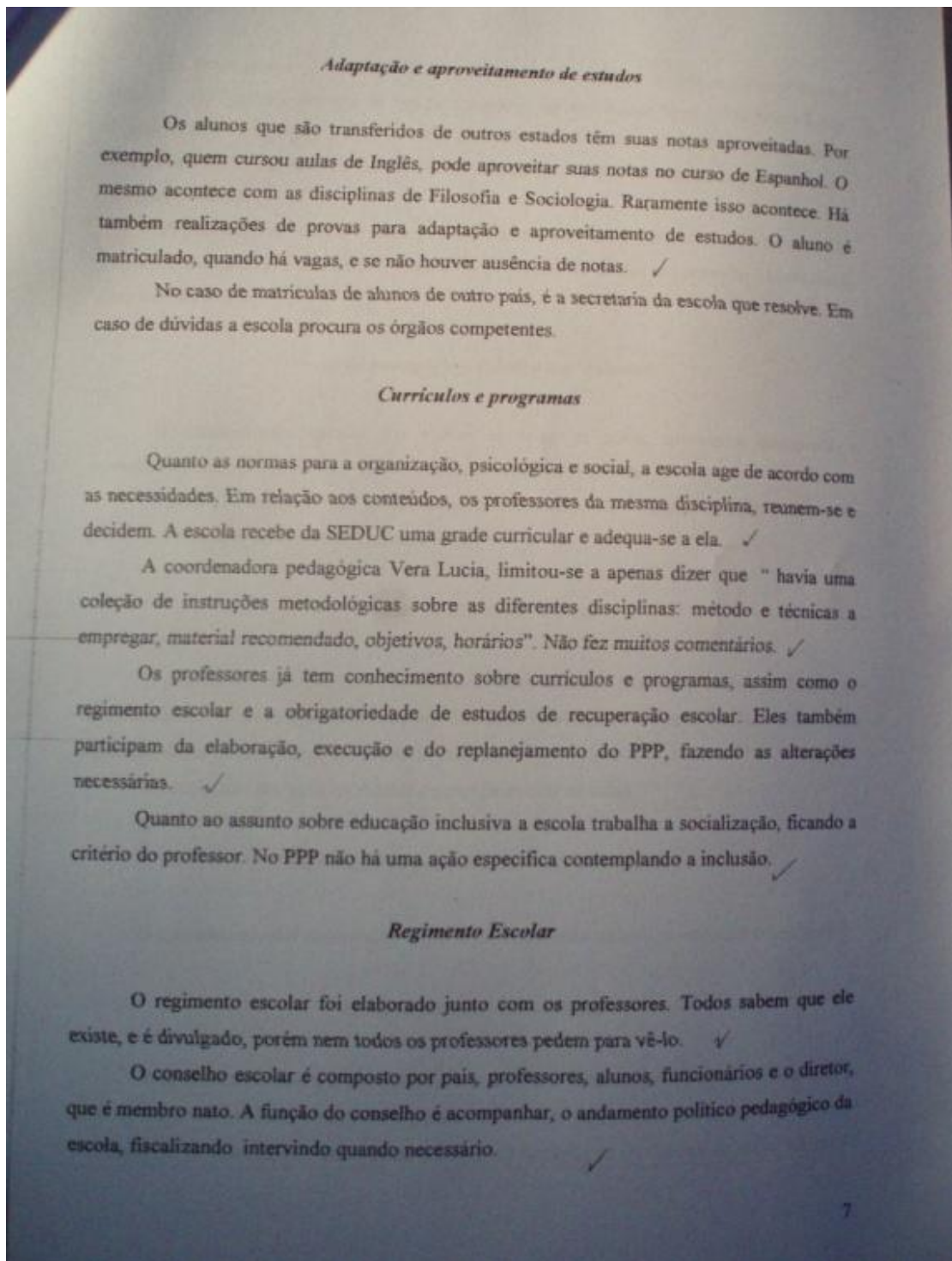
⁷⁸ Le visa est pratique largement répandue également dans la sphère scolaire, qui consiste à apposer la signature de l'enseignant sur le devoir des élèves.

De la littérature enseignante

bibliothèques. Cependant, pour l'Institution A, cette interprétation peut être réfutée dans la mesure où nous avons pu identifier un deuxième type de pratique d'évaluation qui consiste seulement à apposer une signature, le *visa*, sur les écrits. Dans ce cas, on trouve la signature du formateur sur la première page du travail, à laquelle s'ajoutent parfois le symbole « ✓ » sur chacune des pages, parties ou paragraphes suivants, qui signale sa validation. Comme nous le voyons ci-dessous :



Rapport de stage en Master professionnel Inst A – Wal – couverture



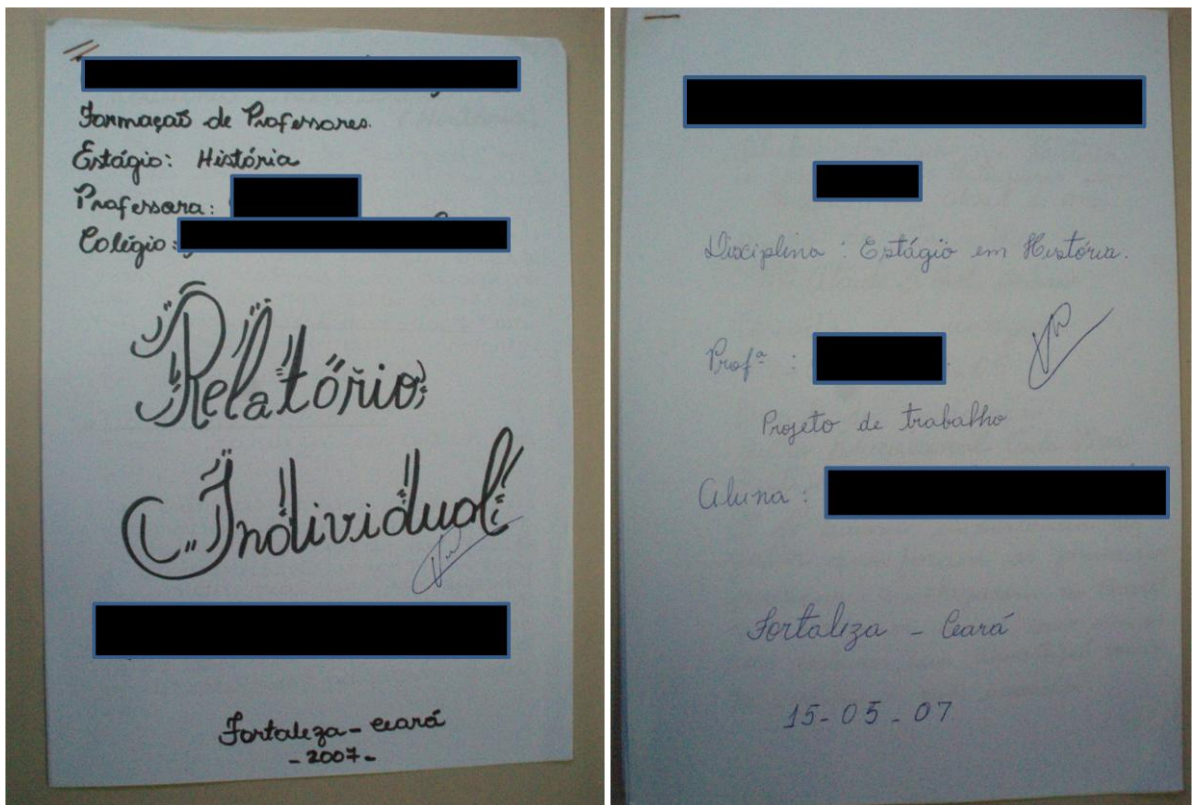
Rapport de stage en Master professionnel Inst A – Wal – page 7

Si le « visa » sert seulement à signaler que le travail a été « vu » par le formateur, sans donner davantage d'informations sur son appréciation, le symbole « ✓ » semble être indice d'une appréciation favorable, en indiquant l'adéquation de l'écrit aux attentes. Cette interprétation est corroborée par le fait que la présence des « ✓ » tout au long d'un même écrit s'accompagne souvent d'un deuxième indice

De la littérature enseignante

d'évaluation favorable (note élevée ou remarques du type « *félicitations* », « *bien* », « *très bien* »). Mais il est intéressant de signaler par ailleurs que l'utilisation d'un même symbole pour valider différentes parties d'un même écrit peut contribuer à rendre opaques les critères d'évaluation, ce qui est ici perceptible notamment par le fait que sont corrigés, au même titre que les différentes parties de cet écrit, l'en-tête du mémoire, le titre et le nom de l'étudiante.

A l'inverse, la présence seule des visas ne nous permet pas de considérer que les écrits ont été positivement évalués. C'est le cas des deux rapports de stage suivants, les seuls écrits à la main.⁷⁹



Rapport stage Licence Inst. A, Mar

Rapport stage Licence Inst. A, Ata

Toutefois, si aucun indice ne vient dire qu'ils ont été positivement appréciés, aucun non plus ne nous permet de soutenir le contraire. Là encore, l'opacité de cette pratique d'évaluation nous permet de considérer que les critères d'évaluation des écrits en situation de formation restent très flous, non sans conséquence sur la manière dont les (futurs) enseignants peuvent être amenés à se saisir des règles de réalisation (Bernstein, 2007) de ce genre d'écrit. Ce mode de validation des écrits est à mettre en relation avec les pratiques scolaires de correction,

⁷⁹ La signature indique qu'il s'agit de la même formatrice pour les deux.

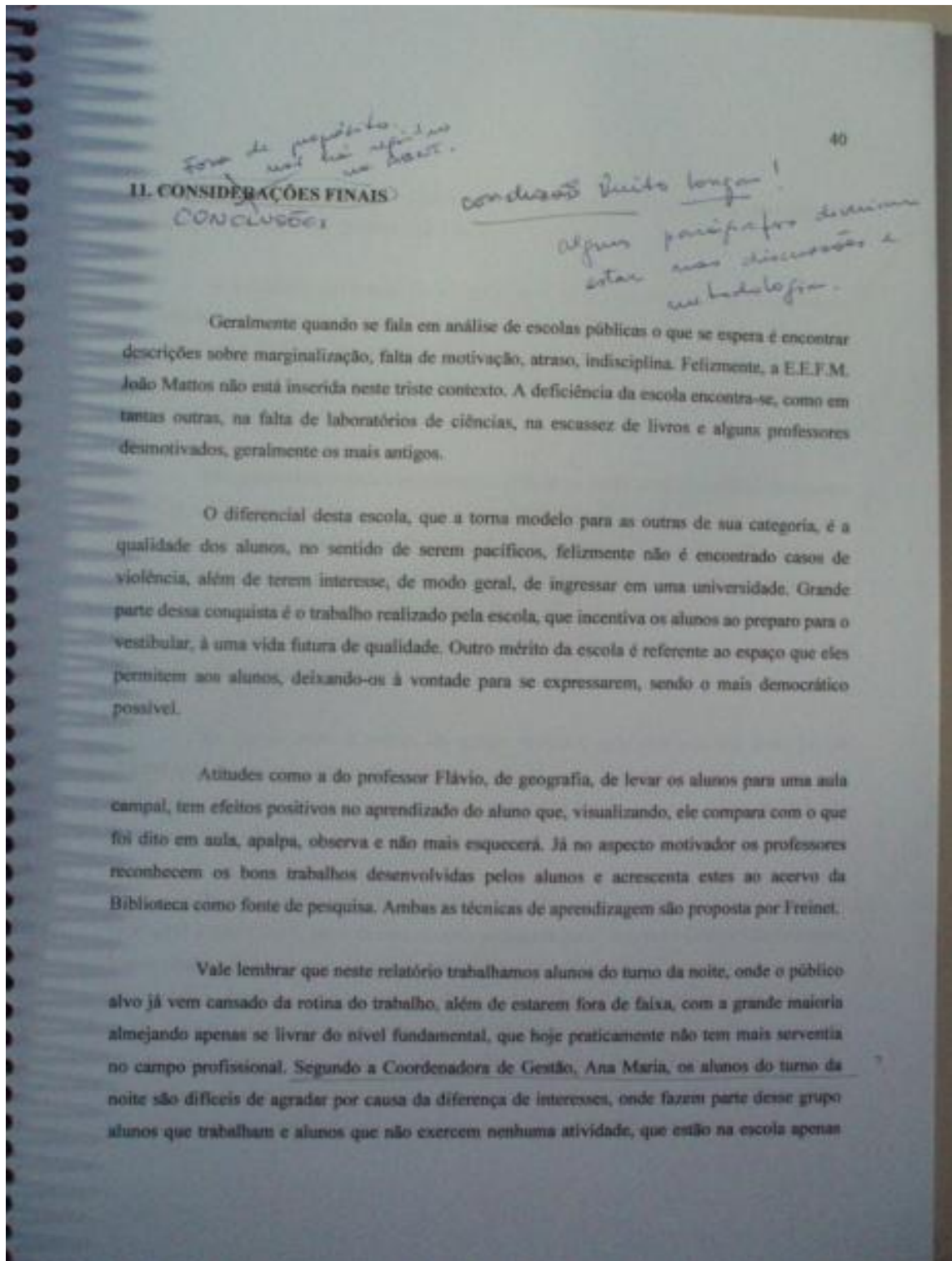
De la littérature enseignante

comme nous le verrons dans la quatrième partie de la thèse, lorsque nous présenterons l'analyse des observations de cours. La pratique des visas y est également très répandue, aussi bien au primaire qu'au collège, comme moyen de contrôler la réalisation des tâches scolaires sans pour autant que leur contenu soit évalué, selon une approche binaire dont le seul critère pris en compte est de présenter les devoirs « *faits* ».

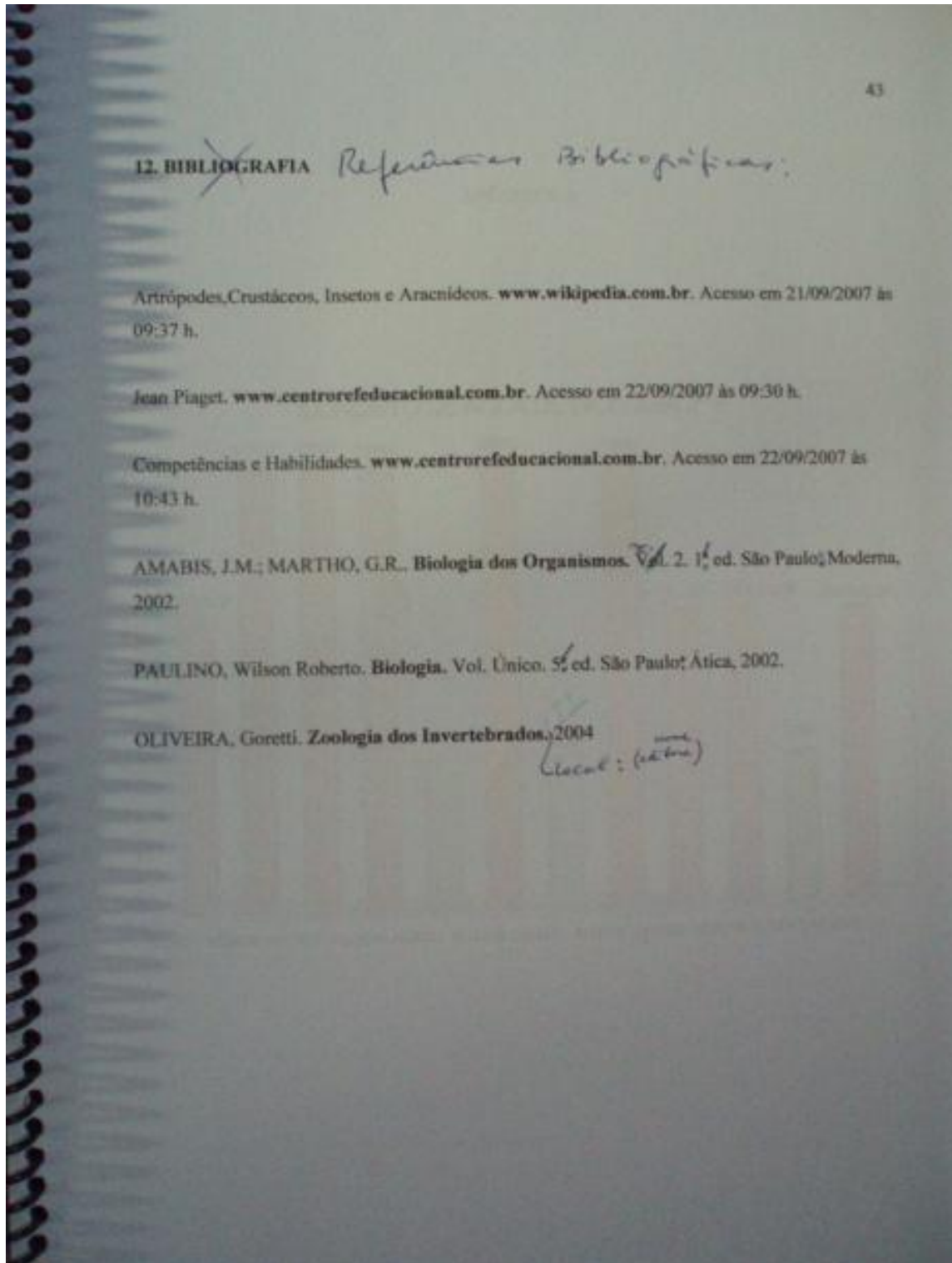
Tandis que la présence des « ✓ » semble, vraisemblablement, indiquer l'exactitude du contenu des écrits, nous n'avons rencontré que dans un seul (rapport de stage Licence, institution A, Mor) le symbole qui en serait le correspondant fonctionnel pour désigner l'inexactitude du contenu (« ✕ »).

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	7-1
1. PROCESSO DE INTRODUÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JOÃO MATTOS	9
2. HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	9
3. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	18
4. PIAGET, FREINET E AUSUBEL	19
5. A PEDAGOGIA RENOVADORA	23
6. CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR OBSERVADO	24
7. COMPORTAMENTO, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO DOS ALUNOS	25
8. EXPECTATIVAS DOS ALUNOS REFERENTE ÀS AULAS DE CIÊNCIAS	27
9. METODOLOGIA APLICADA NO ESTÁGIO	28
10. SALA DE AULA: ASSUNTO E MATERIAIS UTILIZADOS	29
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS ... CONCLUSÃO	40
12. BIBLIOGRAFIA REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
APÊNDICE A	44
APÊNDICE B	45
ANEXO A – Lei sobre o Ensino Médio	49
ANEXO B - Modelo de Cognitimo de David Ausubel	51
ANEXO C - Texto	52
ANEXO D - Atividades Aplicadas pela Professora	53

Rapport de stage Licence Inst. A – Mor – sommaire



Rapport de stage Licence Inst. A – Mor – page 40



Rapport de stage Licence Inst. A – Mor – page 43

Dans le cas de cette formatrice, le symbole « X » porte moins sur le contenu de l'écrit que sur des aspects structurels, ou formels. Ici, elle corrige les termes « *considérations finales* » par « *conclusions* », ainsi que « *bibliographie* » par « *références bibliographiques* », et justifie ces corrections par le fait que les termes employés ne

De la littérature enseignante

seraient pas reconnus par l'« Association Brésilienne de Normes Techniques » (ABNT), chargée, entre autres, de la définition des normes pour les écrits académiques. Ici, le changement des titres des différentes parties canoniques dans un écrit de type académique n'apporte pas de changement significatif ni en ce qui concerne la structuration du texte, ni en ce qui concerne le contenu véhiculé dans chacune de ces parties. L'accent est mis sur la structuration de l'écrit en parties canoniques, ce qui est particulièrement intéressant dans la mesure où nous trouvons dans la littérature sur les pratiques d'écriture chez les élèves en difficulté des modalités d'écriture qui relèvent de la « *structuration de l'écrit en parties canoniques* » (Rochex & Bautier, 2005 : p. 59). Rayou (2002) arrive au même constat lorsqu'il analyse la « *dissert de philo* ». Faut-il y voir une adaptation de la correction de la formatrice aux modalités d'écriture communément mises en œuvre par les étudiants ? C'est probable. Mais il est difficile de ne pas envisager que ce type de correction peut contribuer justement à renforcer une modalité d'investissement de l'écriture présente chez des élèves « *faibles* ».

Dans ce même rapport de stage, à côté de la phrase « *À la fin nous avons fait un petit pot. Le cours s'est fini avec un sentiment de nostalgie et satisfaction* » (rapport de stage, Licence, institution A, p. 42), la formatrice écrit « *méthodologie* », remarque qui semble indiquer que cet aspect devrait figurer dans la « *méthodologie* » mise en œuvre lors du stage. C'est la seule formatrice qui écrit des commentaires en marge des pages, mais elle se limite, comme c'est le cas ici, à l'organisation des différentes parties qui composent les écrits. Nous reviendrons sur l'organisation structurelle et la présentation formelle des écrits produits par les (futurs) enseignants en situation de formation, car justement, elles nous permettent de mieux comprendre la manière dont ils semblent investir ces pratiques d'écriture.

Pour revenir aux pratiques d'évaluation des formateurs, à l'exception de cette formatrice à laquelle nous venons de nous référer, nous sommes enclin à considérer qu'elles relèvent d'une pratique binaire, à l'intérieur de laquelle les indices de validation du travail réalisé seraient plus explicites ou en tout cas plus souvent mis en évidence que les indices d'invalidation. Cela est perceptible également dans la majorité des commentaires laissés sur la couverture des productions écrites. En effet, lorsqu'ils sont présents, ces commentaires sont souvent très valorisants (« *bravo* » pour trois rapports de stage, « *bien* » pour deux mémoires, « *excellent* » pour un mémoire). Outre ces commentaires très valorisants, nous en trouvons, dans une moindre mesure, d'autres qui semblent l'être moins, mais qui ne sont pas moins

De la littérature enseignante

ambigus que les autres indices de validation laissés par les formateurs. Sur l'un des rapports de stage, par exemple, est indiqué « *satisfaisant* ». Nous noterons l'ambiguïté d'une telle remarque : « *satisfaisant* » signale la satisfaction, la production répond aux attentes institutionnelles, mais, dans le cadre scolaire, ce terme est utilisé souvent pour caractériser les productions qui ne font que satisfaire aux exigences minimales. Une autre formatrice, qui suit des mémoires de Licence pour l'enseignement de la biologie à l'Institution A, laisse également des commentaires qui peuvent contribuer à brouiller les critères d'évaluation : « *Vous auriez pu le présenter beaucoup mieux* » (mémoire sur les caprins) ; « *Vous auriez pu avoir une bonne présentation, malheureusement elle n'a pas été amusante* » (mémoire sur le cancer). Là encore, nous percevons la confusion à laquelle de telles remarques peuvent conduire. Dans le premier commentaire, s'agit-il de la présentation orale (la soutenance) ou de la présentation de l'écrit ? Dans le deuxième commentaire, l'ambiguïté est d'autant plus importante dès lors que l'on demande à ce que la présentation d'un travail universitaire soit « *amusante* ».

Si nous insistons sur le type de retour apporté par les formateurs, c'est avant tout pour mettre en avant la relation entre les attentes institutionnelles et les productions des étudiants. Ces considérations initiales sur les pratiques d'évaluation des formateurs nous permettent de situer les écrits dont nous nous apprêtons à faire l'analyse dans leur contexte institutionnel, et notamment leur adéquation aux attentes institutionnelles, auxquelles ils semblent en effet correspondre.

Jusqu'ici, les données sur l'inscription institutionnelle dont nous disposons relèvent des indices laissés par les formateurs, au moment de la correction des écrits. Outre ces données, nous avons pu retrouver à la bibliothèque de l'Institution A un modèle d'élaboration de rapport stage. Il s'agit d'un manuscrit⁸⁰ de trois pages présentant la structuration des différentes parties qui composeraient un rapport de stage, ainsi que des consignes.

⁸⁰ Afin de rendre ce document plus lisible, il a été retranscrit.

RAPPORT (INDIVIDUEL) COUVERTURE
UNIVERSITE... COURS : MASTER PROFESSIONNEL 1 EN ADM. SCOLAIRE Discipline : Stage suivi en Adm. Scolaire Prof. Tuteur : XXX (TITRE) STAGE SUIVI EN ADM SCOLAIRE Regard critique et réflexif sur : administration scolaire pour l'amélioration qua- litative du processus d'enseignement- apprentissage - évaluation avec efficacité et efficace AUTEUR Fortaleza - Ceará octobre/2007
titre - nom OPTIONNEL
<ul style="list-style-type: none"> • EPIGRAPHE (optionnel) • Est utilisée pour transcriptions de paroles d'un auteur, un texte qui est en lien avec le travail présenté. • Remerciements • Dédicace
Tous les enfants ont possibilités d'apprendre et aiment bien le faire...

Modèle de Rapport de Stage – Inst. A – Page 1

<p style="text-align: center;">PRESENTATION</p> <p>1 - Fait une explication brève du travail, en faisant référence à son contenu</p> <p>2 - Divulgue quelle est la finalité, la proposition dudit travail (quoi atteindre)</p> <p style="text-align: center;">SOMMAIRE</p> <p>1 - Énumération des principales divisions, parties et chapitres dans le même ordre dans lequel du texte ils se suivent dans le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • La page de sommaire n'est pas énumérée <p style="text-align: center;">IDENTIFICATION DE L'INSTITUTION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce sont les données de la fiche d'identification - Nom de l'institution - Adresse - Téléphone : - Type d'institution : - Direction/Groupe de Gestion - Niveaux d'enseignement offerts - No de Classes - No d'élèves - Classes - Tours de fonctionnement - No de fonctionnaires - No d'enseignants 	<p style="text-align: center;">DEVELOPPEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bref historique de l'administration de l'école • Considérations sur les outils (activités développées observées significatives) • Description des activités auxquelles (vous) avez participé à l'école • Considérations finales • Rapport critique-réflexif sur l'observé le vécu et l'appris - votre point de vue <p>Questionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si vous aviez à diriger cette école, qu'est-ce que vous feriez différent de ce que vous avez observé dans le réel
---	--

Modèle de Rapport de Stage – Inst. A – Page 2 et 3

Bien qu'aucune généralisation soit possible sur les consignes données par les formateurs de cours de formation d'enseignants (pas même sur celles des formateurs de l'Institution A), à partir d'un seul document, l'analyse de ce document nous éclaire quant à la mise en œuvre des écrits en situation de formation, dans la mesure où elle rejoint celle que nous avons faite des traces d'évaluation laissées par les formateurs. En effet, nous observons que le modèle met en avant la structure formelle des écrits, plus précisément un sur-ajustement formel au genre universitaire, notamment en ce qui concerne l'avant-texte (épigraphe, remerciements et dédicace). Par ailleurs, il n'est pas possible de trouver, dans ce modèle, des éléments de hiérarchisation entre les différentes parties. Il peut dès lors participer à la construction de malentendus quant aux enjeux cognitifs de ce genre d'écriture, tout comme les traces d'évaluation laissées par les formateurs. Mais il est nécessaire de considérer par ailleurs que ce modèle peut découler d'un sur-ajustement au public spécifique de cette formation, et dans ce sens, il nous éclaire quant au type d'insertion dans la littératie des (futurs) enseignants, ou même des enseignants, puisque, dans ce cas précis, il s'agit d'un modèle d'élaboration de rapport de stage dans le cadre d'un Master professionnel. Et l'insertion dans la littératie est l'objectif central de notre analyse. Nous passons maintenant à la présentation des modalités d'écriture identifiées à partir de l'analyse des écrits, en lien avec les rapports au savoir, au langage, et à l'écrit sous-jacents.

8.2. Les modalités d'écriture, rapport au savoir, au langage et à l'écrit

Que font les (futurs) enseignants confrontés à la nécessité d'écrire ? Cette question est centrale dans notre recherche, car les modalités d'écriture contribuent en retour à façonner les usages de l'écrit et, par conséquent, les pratiques d'écriture. Elles sont donc au carrefour des « *interactions structurelles* » (Reuter, 2006 : p. 142) entre composantes, usages et pratiques, directement liées au rapport au savoir et au langage de manière générale, mais aussi, plus spécifiquement, au rapport à l'écrit. « *Rapports à* » sous-jacents à la manière dont les individus investissent les pratiques d'écriture, et qui sont en retour façonnés (renforcés ou transformés) par les pratiques d'écriture elles-mêmes. Cette approche, mise en avant dans les travaux d'Escol (Charlot, Bautier et Rochex, 1999 ; Bautier et Rochex, 1998) et de Lahire (1993),

De la littérature enseignante

apparaît déjà en filigrane dans les travaux de Bourdieu sur l'habitus, « *structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes* » (1980).

Dans la littérature, les pratiques d'écriture qui relèvent de la littératie étendue sont associées à des usages cognitifs et élaboratifs du langage, auxquels sont sous-jacents un rapport réflexif au langage et à l'écrit (Lahire, 1993), ainsi qu'un rapport compréhensif-émancipateur au savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1999 ; Bautier et Rochex, 1998). La mise en œuvre de ces usages élaboratifs et cognitifs du langage en situation d'écriture scolaire nécessite un investissement du sujet selon une logique d'apprenant ; c'est un sujet qui investit le langage (à l'oral comme à l'écrit) comme une occasion de construire un discours secondarisé (Bautier et Rochex, 1998, Bautier et Rayou, 2009), dans lequel il tisse plusieurs sources (en situation scolaire : le discours de l'enseignant, celui de ses pairs, le manuel, les discours et expériences extrascolaires). A l'inverse, nous trouvons des modalités d'écriture, toujours en situation d'écriture scolaire, (Bautier et Rayou, idem) qui semblent peu à même d'étayer les usages cognitifs du langage, par conséquent, les pratiques d'écriture littératiées. Les auteurs en décèlent trois : « *Une modalité de structuration d'écrit en parties canoniques* » (p. 126), « *Une modalité d'écriture qui relève de la réponse aux questions posées* » (p. 127), ainsi qu'une modalité d'écriture « *dans le cadre scolaire avec soi comme ressource* » (p. 128). La différence entre ces trois modalités d'écriture et celle qui permet effectivement la mise en œuvre des usages cognitifs du langage ne relève pas de la quantité de travail fourni par l'élève, mais de la qualité de ce travail, en fonction de la plus ou moins grande capacité à identifier et à prendre en compte l'enjeu cognitif des situations. A la différence de l'investissement des situations d'écriture selon une logique de travail d'apprenant, ces trois modalités, bien que dissemblables, relèvent de malentendus sur les enjeux proprement cognitif des situations, malentendus qui peuvent être par ailleurs plus ou moins renforcés par la manière dont se construit le contexte de production dans l'interaction pédagogique, y compris le type d'évaluation auquel sont soumis les écrits.

Bien évidemment, ces modalités d'écriture, comme le montrent bien les auteurs, relèvent de la co-construction de malentendus, par la manière dont les élèves investissent les situations scolaires, mais aussi par les manières de faire de l'école qui entérinent (ou en tout cas ne découragent pas) certaines modalités d'écriture peu rentables du point de vue cognitif. Toutefois, il est nécessaire de prendre au compte le fait que, face aux mêmes manières de faire, les « *bons* » élèves réussissent à identifier



les enjeux cognitifs des situations scolaires. Les malentendus ne trouvent donc pas chez tous les élèves un terrain fertile, une perspective mise en avant par Bernstein également. Nous venons de le voir, le retour apporté par les formateurs sur les écrits indique qu'ils sont en adéquation avec les attentes institutionnelles. Mais nous avons vu par ailleurs que les pratiques d'évaluation mises en œuvre, notamment par le biais des visas, des « ✓ » et des commentaires semblent relever d'une logique binaire (présence ou absence de différentes parties du texte) et restent flous quant aux critères qualitatifs d'évaluation. Ils peuvent ainsi renforcer des malentendus (Bautier et Rochex, 1997/2007 ; Bautier et Rayou, 2009) et, par la même occasion, certaines modalités d'écriture peu axées sur le registre proprement cognitif. Encore faut-il déterminer les modalités d'écriture effectivement mises en œuvre par les (futurs) enseignants. Bien que leur travail porte sur les modalités d'écriture dans le cadre scolaire, nous avons pu identifier les trois modalités d'écriture identifiées par Bautier et Rayou (idem), dans les écrits qui composent notre corpus, un même écrit pouvant témoigner de la mise en œuvre des trois modalités d'ailleurs.


8.2.1. Réponse à la consigne

Bien évidemment, pour identifier la modalité d'écriture « *réponse à la consigne* », il nous aurait fallu connaître les consignes elles-mêmes. Si nous n'avons pas les consignes des formateurs pour la réalisation de tous les écrits de formation, nous disposons néanmoins du modèle pour l'élaboration du rapport de stage auquel nous avons précédemment fait référence (cf. 8.1). La formatrice dont le nom figure sur ce modèle a suivi deux des rapports de stage de notre corpus, ce qui nous permet donc d'en faire une analyse comparative. Il n'est pas possible de savoir si ce manuscrit a été fait par une formatrice ou par un étudiant à partir de consignes, car il n'est pas identifié. Quel que soit le cas, ce document est intéressant en ce qu'il permet de mieux saisir les attentes institutionnelles, telles qu'elles ont été relayées par la formatrice ou telles qu'elles ont été reçues par les étudiants.

Dans le tableau suivant, nous proposons une comparaison du modèle avec un des rapports réalisé sous l'orientation de ladite formatrice. Nous avons respecté la mise en forme, notamment la distinction majuscules et minuscules, les signes graphiques et la ponctuation ainsi que les formes syntaxiques et

De la littérature enseignante

orthographiques utilisées. Dans la colonne de gauche, le modèle a été transcrit dans son intégralité, sans respecter la division des pages. Dans la colonne de droite, un des rapports de stage sous son orientation a été également transcrit dans son intégralité, chaque case correspondant à une page. Outre le contenu du rapport de stage, nous avons retranscrit, entre parenthèse, les marques de correction de la formatrice : le symbole «  » sur la première page signale son visa, suivi de la mention 10 ; par ailleurs sur cette page, ainsi que sur chacune des pages suivantes, nous trouvons le symbole «  ».

Modèle	Rapport stage (Ald)
RAPPORT (INDIVIDUEL) COUVERTURE UNIVERSITE... COURS : MASTER PROFESSIONNEL 1 EN ADMINISTRATION SCOLAIRE Discipline : Stage suivi en Adm. Scolaire Prof. Tuteur : XXX (TITRE) STAGE SUIVI EN ADM SCOLAIRE Regard critique et réflexif sur : administration scolaire pour l'amélioration qualitative du processus d'enseignement-apprentissage - évaluation avec efficience et efficace AUTEUR Fortaleza - Ceará octobre/2007 titre - nom	Rapport stage (Ald) UNIVERSITE XXX MASTER PROFESSIONNEL EN ADMINISTRATION SCOLAIRE CENTRE XXX PROFESSEURE-DIRECTRICE : XXX (✓) ( , 10) TITRE: STAGE SUIVI XXX (nom de l'étudiante) (✓) FORTALEZA/CE OCTOBRE/2007 (✓)
OPTIONNEL↓ • EPIGRAPHE (optionnel) • Est utilisée pour transcriptions de paroles d'un auteur, un texte qui est en lien avec le travail présenté. Tous les enfants ont possibilités d'apprendre et aiment bien le faire...	« Un nouveau sens se propose pour l'administration de l'éducation dans les formes d'organisation curriculaire et dans la gestion des écoles qui ont la responsabilité de former des êtres humains, avec de la dignité et possibilités, les complexités et perplexités du monde actuel. » (Naura Carrapeto Ferreira) (✓)
• Remerciements	Je remercie mon équipe , où nous avons été tous les moments ensemble, en nous engageant dans le développements des activités proposées, en cherchant chaque fois plus perfectionner nos connaissances. (✓)
• Dédicace	Je dédie ce travail à ma professeure chérie XXX , pour son engagement et dévouement avec notre stage, visant notre agrandissement professionnel à travers cette expérience. (✓)
SOMMAIRE 1 - Énumération des principales divisions, parties et chapitres dans le même ordre qu'ils se suivent le texte • La page de sommaire n'est pas énumérée	SOMMAIRE PRESENTATION.....1 DEVELOPEMENT.....2 CONCLUSION.....4 RAPPORT CRITIQUE.....5 BIBLIOGRAPHIE.....6 ANNEXES..... (✓)
PRESENTATION 1 - Fait une explication brève du travail, en faisant référence à son contenu 2 - Divulgue quelle est la finalité, la proposition dudit travail (quoi atteindre)	PRESENTATION Ce rapport est le fruit du stage suivi, où a été développé un travail d'équipe dans une école municipale, où nous avons eu l'opportunité d'élargir nos connaissances. Ledit stage a été suivi par la professeure XXX Alves et montre notre réalité dans les écoles , le travail réalisés par les enseignants, administration et fonctionnaires en général. (✓) L'objectif de ce rapport est l'observation et l'investigation de la pratique une administration scolaire, en espérant qu'à la fin de ce travail nous pussions comparer toute notre base théorique, avec la pratique du

De la littérature enseignante

	quotidien. Avisées que le grand défi du jour-le-jour scolaire est tourné vers les avancés pédagogiques. (✓)
<p>IDENTIFICATION DE L'INSTITUTION</p> <ul style="list-style-type: none"> Ce sont les données de la fiche d'identification Nom de l'institution Adresse - Téléphone : Type d'institution : Direction/Groupe de Gestion Niveaux d'enseignement offerts No de Classes No d'élèves Classes Tours de fonctionnement No de fonctionnaires No d'enseignants <p>DEVELOPPEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> Bref historique de l'administration de l'école Considérations sur les outils (activités développées observées significatives) Description des activités auxquelles (vous) avez participé à l'école 	<p>DEVELOPPEMENT</p> <p>L'école XXX est une école municipale, insérée dans une communauté démunie, où toute l'administration est assez présente, puisque les parents croient à la qualité d'enseignement de cette école. nous avons vu des professionnels assez investis. La et la supervision et la coordination accompagnent de près l'enseignement et l'apprentissage des classes, disciplines et développement de projets, puisque celui-ci est sollicité par la communauté scolaire, nous avons senti que la relation enseignant/élèves est la meilleure possible. L'école fonctionne avec des élèves d'une tranche d'âge moyenne de 6 à 11 ans ce sont 24 classes du fondamental I distribués, matin et après-midi, l'équipe se préoccupe avec le niveau des élèves où la récupération d'études est parallèle et est insérée dans le règlement scolaire. (✓)</p> <p>Les outils développés ont été très importants pour notre travail, nous avons montré le chemin, nous avons guidé pour un travail d'observation et investigation plus dirigé. (✓)</p> <p>Pendant le stage nous avons pu participer de plusieurs activités développées à l'école comme : moment de lecture à la bibliothèque, cours d'éducation physique dans le gymnase, accueil des parents au secrétariat, cours au laboratoire d'informatique, le moment du goûter au réfectoire, entre autres. (✓)</p>
	<p>ENTRETIEN AVEC L'ÉLÈVE :</p> <p>Nom: XXX Age : 10 ans Niveau : 4^{ème} ANNEE</p> <p>1) Quelle est l'activité développée à l'école qui tu aime le plus ? Rép : Les cours au laboratoire d'informatique et les cours au gymnase.</p> <p>2) Quelle est le moment que tu trouves le plus chouette d'être à l'école ? Rép : À l'heure du goûter et les jeux.</p> <p>3) Comment tu trouves la principale de ton école ? Rép : Je ne sais pas très bien laquelle c'est, parce qu'il y en a beaucoup qui s'occupent de nous.</p> <p>4) Tu aimes les cours en classe ? Rép : Oui, la tata⁸¹ est chouette, travaille avec des jeux et nous faisons beaucoup de rédactions et dessins. (✓)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Considérations finales 	<p>CONCLUSION</p> <p>Nous avons conclu que le stage nous a amené à percevoir l'importance d'apprendre en pratiquant. La théorie que nous avons reçue est riche, mais l'observation nous a montré qu'administrer c'est avoir de l'initiative, vouloir faire, prendre des décisions et cela on n'apprend que dans la pratique.</p> <p>Nous avons réalisé le stage dans une école que nous avons observé le fonctionnement de tous les secteurs. Nous n'avons rien témoigné qui puisse déranger le fonctionnement de celle-ci. (✓)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Rapport critique-réflexif sur l'observé le vécu et l'appris - votre point de vue <p>Questionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> Si vous aviez à diriger cette école, qu'est-ce que vous feriez différent de ce que vous avez observé dans le réel? 	<p>RAPPORT CRITIQUE</p> <p>Le stage suivi en administration scolaire m'a réveillé encore plus à la volonté de pouvoir collaborer dans l'éducation de notre pays. Je crois en l'éducation, je sais qu'à travers la bonne volonté, nous pouvons transformer, pour cela nous avons là les nouveaux Administrateurs Scolaires, avec tout un bagage théorique, capable de faire un travail différencié. (✓)</p> <p>Je crois que celui qui se propose à travailler en éducation il faut que ce soit par amour et vocation. L'école a beaucoup collaboré pour la bonne performance de notre stage, en nous offrant un environnement harmonieux et plaisant. (✓)</p>
	BIBLIOGRAPHIE

⁸¹ Il s'agit de l'institutrice. Au Brésil, les enseignants se font appeler ainsi.

	1- Gestion pour le Succès Scolaire - Gouvernement de l'Etat 2- Nouveaux Regards de l'Administration et de l'Education : Une approche Critique. Raimundo Alves e Ivaneide Luna S. Alves.
	Annexes
	(Deux photos d'élèves, non sous-titrées.)

Tableau comparatif modèle de rapport de stage et rapport de stage Master Inst. A Ald

La comparaison du modèle avec le rapport élaboré par l'étudiante Ald est intéressante à plusieurs titres. Tout d'abord, il est possible d'observer qu'elle a répondu aux attentes, une fois que ce rapport a obtenu la note maximale (10/10). Mais cette comparaison nous permet en outre de reconstituer le passage du modèle à la mise en œuvre de l'écriture. L'adéquation du rapport aux consignes présentes dans le modèle est perceptible à la fois dans sa structure, mais également dans le contenu des différentes parties qui composent l'écrit.

Tout d'abord, nous observons que pratiquement tous les éléments indiqués dans le modèle sont présents dans le rapport qui en découle, leur présence étant d'ailleurs validée par la formatrice, lors de la correction. Le modèle comprend, outre la couverture, sur laquelle l'étudiant doit s'identifier et identifier le travail (université, cours, nom de la tutrice, date), « l'épigraphe » (optionnelle selon le modèle), les « remerciements » et la « dédicace », ces deux derniers n'ayant pas un caractère optionnel. Nous noterons dans le modèle mais également dans la correction du rapport, l'absence de hiérarchisation entre les différentes parties. Dans le modèle, les signes graphiques (tirets, majuscules-minuscules) varient et peuvent participer à la difficulté, pour les (futurs) enseignants, à distinguer l'essentiel de l'accessoire. La structure est suivie « au pied de la lettre » dans le rapport de l'étudiante Ald et ainsi que dans l'autre rapport réalisé par l'étudiante Wal, sous l'orientation de cette même formatrice. Ce « au pied de la lettre » est validé par la formatrice au moyen du symbole « ✓ ». L'usage de ce seul et unique symbole peut prêter à confusion, dans la mesure où les éléments semblent être validés uniquement en fonction de leur présence dans le rapport et non pas en fonction du contenu de l'écrit.

La modalité d'écriture « réponse à la consigne » apparaît également dans le contenu des différentes parties, ce qui est tout particulièrement perceptible dans les trois paragraphes de la partie « développement », notamment les deux derniers qui sont des réponses directes aux deux points mis en avant dans le modèle : « considérations sur les outils... » et « description des activités... ». Effectivement, l'étudiante Ald se limite à dresser une liste des activités qu'elle a pu observer pendant la réalisation du stage, en indiquant l'endroit où elles ont eu lieu. Cette modalité est également à l'œuvre dans

De la littérature enseignante

L'autre rapport réalisé par l'étudiante Wal, lorsqu'elle répond dans la partie intitulée « *rapport critique* » directement au « *questionnement* » formulé par la formatrice : « *En tant que directrice, je ferais difficilement une altération quelconque dans la structure de l'école* » (p. 11)

Enfin, la consigne donnée dans la partie intitulée « *rapport critique-réflexif* » indique qu'il doit porter « *sur l'observé le vécu et l'appris* », à partir du « *point de vue* » de l'étudiant. Là encore, nous observons que la façon dont la consigne est élaborée n'est pas sans lien avec la modalité d'écriture adoptée ensuite par l'étudiante Ald. En effet, elle donne son opinion et fait partager son ressenti : « *Le stage suivi en administration scolaire m'a réveillé encore plus à la volonté de pouvoir collaborer dans l'éducation de notre pays. Je crois en l'éducation, je sais qu'à travers la bonne volonté, nous pouvons transformer, pour cela nous avons là les nouveaux Administrateurs Scolaires, avec tout un bagage théorique, capable de faire un travail différencié* ». Nous observons ici justement la modalité d'écriture dans le cadre universitaire ayant « *soi comme ressource* » (Bautier et Rayou, 2009 : p. 112), qui n'est pas sans lien avec le glissement d'une posture « *critique-réflexive* » vers l'émission d'une « *opinion* ». Le « *piège* » est mis en place par l'appel à « *l'observé* », au « *vécu* » et « *l'appris* », ainsi que l'incitation à donner « *son point de vue* » qui peuvent contribuer à renforcer chez l'étudiant l'ancrage dans une expérience personnelle, ou en tout cas ne pas l'inciter à la dépasser, pour construire un regard en surplomb.

Deux aspects émergent de cette analyse comparative. Premièrement, nous considérons que les trois modalités d'écriture mises en avant par Bautier et Rayou ne s'excluent pas mutuellement. Bien au contraire, elles peuvent se renforcer dans la mesure où les consignes en effet amènent les étudiants à se centrer sur la structuration de l'écriture en parties canoniques, mais également à convoquer leur « *soi* » comme ressource pour écrire. Ce qui nous conduit au deuxième aspect qui ressort de cette analyse : la possible adaptation des consignes (et des pratiques pédagogiques en général) à un public spécifique. Cette modalité d'écriture « *réponse à la consigne* » apparaît également dans la recherche de Charlot, Bautier et Rochex (1998), sur des élèves de milieux populaires lorsqu'ils sont invités à écrire leurs bilans de savoir. Pour les auteurs, cela peut être lié à la manière dont cette invitation a été relayée par les enseignants, qui leur ont ouvert leurs classes pour la mise en œuvre de cette recherche, ce qui rend difficile en effet de savoir si cette modalité d'écriture relève d'un ajustement des modalités d'écriture aux consignes données ou bien, à l'inverse, d'un ajustement des consignes aux élèves en question. Nous serions enclin à

considérer cette relation plutôt en termes d'ajustement réciproque entre les consignes et les modalités d'écriture.

La mise en relation du modèle et du rapport de stage qui en découle ne nous permet pas de considérer que les modalités d'écriture mises en œuvre par les (futurs) enseignants seraient uniquement fonction du contexte de formation, par le biais des consignes données par les formateurs, à l'oral ou à l'écrit. Elle nous permet cependant de déterminer que ces pratiques d'écriture institutionnellement situées ne sont pas uniquement fonction de ce que les (futurs) enseignants « font » avec l'écriture. Toutefois, comprendre ce qu'ils « font » avec l'écriture nous semble une condition préalable à la compréhension de ce que l'institution « leur fait faire » avec l'écriture, y compris dans ce qui est de l'ordre du sous-ajustement (Bautier et Rayou, 2009 : p. 139) de l'institution et des formateurs à un public perçu comme en difficulté. Car le sous-ajustement (tout comme le sur-ajustement) ne peut se faire qu'en fonction de la connaissance, au sens large, d'un public spécifique, et des attitudes et pratiques qui peuvent en découler. Le sous-ajustement au public de la part de formateurs corrobore ainsi notre hypothèse initiale d'un faible niveau d'insertion dans la littératie des (futurs) enseignants.

Dans tous les cas, par cette analyse comparative préliminaire, nous avons pu identifier des similitudes avec les modalités d'écriture investies par les élèves en situation de « *difficulté scolaire* ». Une ressemblance qui n'est pas surprenante, étant donné le contexte socio-historique actuel de la formation d'enseignants, leur origine sociale, mais aussi les résultats auxquels nous sommes parvenus dans la deuxième partie de cette thèse. Bien évidemment, hormis ces deux rapports que nous avons pu comparer avec le modèle donné par la formatrice, il était impossible de déterminer dans quelle mesure les écrits de notre corpus relevaient de la modalité d'écriture du type « *réponse à la consigne* », la nature de nos données y objectait. Toutefois, comme nous l'avons constaté plus haut, les trois modalités d'écriture mises en avant par Bautier et Rayou ne s'excluent pas mutuellement, mais au contraire, peuvent être convoquées dans la réalisation d'un seul et même écrit, dans les différentes parties de l'écrit, ou à différents moments de l'écriture. Dès lors, nous sommes enclin à considérer que les modalités d'écriture peu pertinentes du point de vue de la dimension cognitive de l'écriture dans un cadre scolaire/universitaire peuvent découler d'un même type de rapport au savoir, au langage et à l'écrit, ou plus précisément de ses différentes dimensions, qui, combinées, éloigneraient les individus

des objectifs cognitifs de l'écriture. Là se situe en effet la différence entre les élèves qui s'inscrivent dans un véritable travail d'apprenant et ceux qui ne font qu'exercer leur métier d'élève (Charlot, Bautier et Rochex, 1999), et dont le travail d'écriture relève du malentendu (Bautier et Rochex, 1997/2007 ; Bautier et Rayou, 2009). Les trois modalités d'écriture mises en avant par Bautier et Rayou sont à rapprocher de cette deuxième démarche scolaire.

Nous abordons les deux autres modalités d'écriture mises avant par les auteurs, « *écrire avec soi comme ressource* » et « *structuration de l'écrit en parties canoniques* », ainsi qu'une troisième « *l'adoption d'un style canonique* » que nous avons pu identifier par le biais de notre analyse.

8.2.2. Soi comme ressource

La logique de l'exercice du métier d'élève ne signifie pas nécessairement un désinvestissement du travail d'écriture, elle peut être au contraire combinée à un fort investissement. Ce qui n'est pas investi, c'est la dimension cognitive du travail d'écriture (tout comme des situations scolaires plus généralement). Comme l'indiquent bien Charlot, Bautier et Rochex (1999), mais également Bautier et Rochex (1998), ce qui sépare les élèves qui s'inscrivent dans une logique d'apprenant de ceux qui restent cantonnés à une logique d'exercice du métier d'élève ne relève pas de la *quantité*, mais plutôt de la *qualité* de travail fourni, du registre à partir duquel se fait l'investissement du travail d'écriture, qui, pour les seconds, peut être considérable, mais néanmoins rester peu pertinent du point de vue cognitif. Les écrits que nous avons analysés semblent indiquer que les (futurs) enseignants s'inscrivent, dans l'écriture, mais plutôt à titre personnel-affectif, que proprement professionnel-cognitif. Leur investissement très présent, trop même, émerge dans notre analyse, d'une part dans le para-texte (dédicaces, remerciements), mais également dans le contenu des écrits.

Tout d'abord, la lecture des remerciements et des dédicaces laisse entrevoir l'importance que revêt l'écriture du mémoire, mais aussi celle que revêt l'obtention d'un diplôme universitaire, qui est notamment vécue comme une conquête pour la majorité d'entre eux (13 sur 14 ont des remerciements et des dédicaces), obtenu grâce à beaucoup d'efforts, si l'on en croit leur propos. Sur le plan

De la littérature enseignante

sémantique, cela se traduit par l'emploi de termes tels que « *persévérance* », « *force* », « *courage* », « *angoisse* » et « *heures difficiles* » pour caractériser l'expérience universitaire et/ou l'expérience de l'écriture. Mais nous observons également que parfois le thème même du mémoire relève de l'expérience personnelle :

à partir d'une expérience angoissante vécue en famille, je me suis décidée à choisir ce thème (mémoire Licence Inst. A cancer, 237)

L'investissement à titre personnel contribue à la confusion entre le registre personnel et le registre académique/professionnel. Un autre exemple est la référence religieuse qui accompagne les mémoires, surtout dans les remerciements, aussi très significative (13 sur 14, ainsi qu'un rapport de stage), non seulement parce qu'elle renforce l'idée de l'effort nécessaire à l'obtention d'un diplôme universitaire mais aussi parce qu'elle contribue à cette confusion de registres. Une confusion qui était d'ailleurs également une caractéristique importante du discours de certains enseignants interviewés et qui, nous le verrons par la suite, émerge dans leurs pratiques professionnelles. Nous ne mettons pas en question le fait que le remerciement à ceux qui ont contribué à la « *conquête* » d'un diplôme universitaire puisse inclure Dieu, mais le fait que cette référence dénote l'idée d'une détermination extérieure comme nous l'observons dans l'extrait suivant :

REMERCIEMENTS

À Dieu, Le Saint-Esprit, pour m'avoir donné (les) conditions de réaliser ce travail, puisque mon Christ m'a capacité en sagesse et persévérance.

Le seigneur a toujours été en train de me secourir, faisant que mes objectifs soient devenus des rêves réalisés.

À l'enseignante S.A., que celle-ci sans disponibilité, a été d'accord pour m'orienter. Je crois que la récompense viendra de Jésus. (mémoire Licence Inst. B, periodo composto)

Est particulièrement saisissant ici le fait que le travail de la directrice de recherche soit également inscrit dans le domaine religieux, et non pas dans le domaine professionnel. La relation interpersonnelle prend le dessus sur la dépersonnalisation, ce que nous avons également pu observer lorsqu'il est fait référence aux personnes rencontrées lors des stages uniquement par le prénom. Dans les rapports, l'inscription personnelle est perceptible dans le type de commentaires exprimés sur ce qui a été fait ou observé.

J'ai beaucoup aimé faire mon stage à cette école, puisqu'au long du stage on nous a très bien traités, (elles) ont été très sympathiques et attentives avec nous tous. (Rapport stage Licence Inst. A, Reg. et al, p. 7).

De la littérature enseignante

Ici, le ressenti personnel est mis en avant par quatre étudiants d'une équipe de cinq. Ce type de commentaire est présent dans huit rapports de stage, qu'ils soient individuels ou collectifs. Si l'inscription personnelle est plus facilement identifiable dans les rapports de stage, c'est parce qu'elle prend souvent la forme de remarques qui renvoient à la dimension interpersonnelle ; à l'intérieur du stage la relation à l'autre n'est possible que sur un plan personnel, voire affectif. Lexicalement, cela se traduit par des expressions comme « *j'ai bien aimé* », « *j'ai été très contente de voir* », « *j'ai été très admirative* ». La place énonciative ici est celle de la personne, et non celle de l'étudiant ou de l'enseignant (en devenir).

À ce titre, il est intéressant de signaler que trois rapports sont illustrés par des photos des établissements, et notamment par des photos des élèves, ainsi que par des photos des stagiaires elles-mêmes. Le sous-titre d'une photo est assez révélateur : « *les liens d'amitié entre XXX (prénom d'une élève) et XXX (prénom de la stagiaire)* » (rapport de stage Licence Inst. A, Mor, p. 30). Dans ce même rapport, il est fait référence aux élèves par les prénoms :

Pendant la fixation des contenus, j'ai remarqué que nous avons fait progrès, puisqu'ils savaient répondre à mes questionnements, (...) y compris XXX (prénom d'un élève) un élève très cocasse. (rapport de stage Licence Inst. A, Mor, p. 30)

La référence est faite d'un point de vue personnel, et concerne les qualités personnelles de l'élève. Ce sont également des qualités personnelles qui font surface lorsque sont énoncées les exigences pour l'exercice du métier.

Je crois en l'éducation, je sais qu'à travers la bonne volonté, nous pouvons transformer, (...)

Je crois que celui qui se propose à travailler en éducation cela doit être par amour et vocation. (rapport de stage Master Inst. A, Ald, p. 5)

Il est difficile de voir comment cette inscription personnelle pourrait favoriser la construction d'un regard distancié. Au contraire, le contact avec le terrain semble la renfoncer, ou du moins ne pas être suffisant pour l'écarter. Si, dans les rapports de stage, l'inscription personnelle peut être motivée par la dimension interpersonnelle, elle ne disparaît pas pour autant dans les mémoires, comme nous observons dans l'extrait suivant :

Il ne suffit pas de protéger une espèce en particulier, il est nécessaire de protéger l'écosystème, dans son ensemble, y compris les espèces considérées les plus insignifiantes et répugnantes, puisque toutes ont un rôle important pour l'équilibre total de la biosphère. (mémoire Licence Inst. A, Construction de pratiques interdisciplinarités, page 14)

De la littérature enseignante

Les termes « *répugnantes* » et « *insignifiantes* » entrent ici en contradiction avec le vocabulaire emprunté à la biologie car, dans le cadre de référence qui lui est propre, une espèce ne peut pas être qualifiée de la sorte. Ces qualités ne peuvent être attribuées qu'à partir d'un point de vue personnel, et nous voyons difficilement comment ce point de vue personnel pourrait soutenir un regard scientifique, distancié et décontextualisé. L'étudiante écrit au nom de soi, à partir de son propre cadre de référence. La même démarche est perceptible ci-dessous.

Cette situation n'est pas encore arrivée à sa fin heureuse, il suffit de parcourir un peu la littérature existante sur le sujet. (mémoire Licence Inst. B, Évaluation au premier degré, p. 7)

Dans cet extrait, les termes soulignés dénotent l'adoption d'une perspective subjective par rapport au contenu du texte. La « *situation* » à laquelle l'étudiante se réfère est la « *discussion théorique* » sur l'évaluation et il serait difficilement concevable, dans un cadre de référence académique, qu'une discussion théorique puisse arriver à une « *fin heureuse* ». Il y a lieu de considérer que l'adoption d'une perspective subjective favorise des opérations évaluatives de type jugement :

Cependant, ce que nous observons habituellement c'est que les familles sont perdues, ne savent pas faire avec des situations nouvelles : parents travaillant dehors toute la journée, parents au chômage, bagarres, drogues, parents divorcés et mères célibataires. Ces familles finissent par transférer leurs responsabilités à l'école, et alors, en conséquence de cela, nous témoignons des générations chaque fois plus dépendantes et l'école ayant à dévier de ses fonctions pour pourvoir à ces besoins. (mémoire Master Inst. A, La scolarisation pour l'amélioration... p. 42)

De même que le glissement vers une tonalité injonctive :

Ces classifications sont registrées, sommées et divisées, et restent registrées en moyennes et ne sont pas modifiées. Et si l'élève arrive à grandir ? Les éducateurs savent que cela est possible et défendent même l'idée de la croissance. Mais il paraît que tous ne préfèrent pas que cela ne se passe pas. Il paraît que la majorité préfère laisser les élèves avec les mentions obtenues comme forme de châtement pour leur possible inadéquat comportement et performance. (mémoire Licence Inst. B, Évaluation au premier degré, p. 34)

Sur un plan formel, la difficulté de la gestion discursive est perceptible ici par les répétitions, ainsi que par le contresens provenant de double négation de la phrase de transition (« *tous ne préfèrent pas que cela ne se passe pas* »). L'étudiante juge ce qu'elle pense être l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'évaluation. Malgré un recours à des procédures discursives pour nuancer son propos (« *il paraît que* », « *la majorité* », « *possible* »), la rigidité du jugement est renforcée par l'idée selon laquelle les enseignants auraient une telle attitude même s'ils savent que les élèves ont la possibilité de « *grandir* ».

De la littérature enseignante

On écrit au nom de soi, de ses valeurs, ses expériences, l'investissement personnel pouvant par ailleurs être à la base d'une posture militante, voire missionnaire, surtout lorsque la perspective personnelle est élargie au groupe, selon une vision du monde « *eux x nous* » (Hoggart, 1970), proche de la perspective sociocentrique adoptée dans certains entretiens. Mais cet investissement doit être compris surtout comme la possibilité, pour les (futurs) enseignants, de donner à voir leur univers de référence : un « *texte qui dit leur vérité* » (Bautier, 1997, p. 13).

Celui qui châtie oublie, celui qui est victime n'oublie jamais. Un enfant peut recevoir un châtiment et ne pas comprendre quel est son lien avec son erreur. Pour cela, toujours, nous devons expliquer la différence entre le « correct » et le « erroné », et créer des conditions pour qu'elle puisse anticiper les effets de ses actes et pouvoir les réfléchir plus tard.

Éduquent bien ceux qui utilisent bien les mots, les actes, accompagnés du les yeux dans les yeux, de silence plein de sens, visent bien dans l'éducation de leurs enfants les parents qui savent et ont le courage d'écouter. Parents qui disent des mots vides, qui font semblant d'être « le pote », en abdiquant de leur autorité de parents, peuvent être en train de commettre une fraude éducative. (mémoire Master Inst. A La fonction sociale de l'école, p. 16)

Sous-jacent à cet usage du langage, nous retrouvons un rapport au monde dualiste, qui divise le monde entre l'adéquat et l'inadéquat, mais également entre le bien et le mal (« Vargas⁸² entre le bien et le mal », Inst A., mémoire, Licence). Ou encore entre vrai et faux, souvent à partir de ce qui va de soi, d'évidences qui ne sont pas soumises à la discussion.

Nous n'avons aucun moyen de nier cela, tellement grande sont les évidences. (mémoire Licence Inst. B, Évaluation au premier degré, p 29)

Il y a suspicion que l'acte de frapper peut amener l'agresseur à une compulsion à la répétition, c'est-à-dire à acquérir plaisir et jouissance sadique en frapper. (mémoire Master Inst. A, La fonction sociale de l'école, p. 16)

Il y a difficulté ici à considérer le langage en tant que moyen d'élaboration de la pensée. Le langage sert à faire état des choses, telles qu'elles se présentent dans la réalité (ou telles que l'on peut les concevoir personnellement), d'où la difficulté à se prêter aux jeux discursifs (justement ceux prônés par l'école) pour étayer les « *évidences* ». Cela n'est pas sans lien avec la manière dont on se saisit des discours théoriques. Le rapport à la théorie semble d'ailleurs assez ambigu : l'autorité attribuée au texte (au statut de l'auteur, plutôt ou à la valeur intrinsèque attribuée à tout ce qui est perçu comme « *scientifique* ») va de pair avec une dévalorisation de tout ce qui est perçu comme relevant « *uniquement* » de la théorie,

⁸² Getúlio Dornelles Vargas, Président du Brésil de 1930 à 1945 et de 1951 et 1954.

De la littérature enseignante

car l'expérience, la pratique apparaît au premier plan, comme mode privilégié d'apprentissage.

Nous avons conclu que le stage nous a amené à percevoir l'importance d'apprendre en pratiquant. La théorie que nous avons reçue est richissime, mais l'observation nous a montré qu'administrer c'est avoir de l'initiative, vouloir faire, prendre des décisions et cela on n'apprend que dans la pratique. (rapport de stage Master Inst. A, ald, p. 4)

Par ailleurs la « *théorie* » n'a du sens qu'à partir du moment où elle peut être mise en pratique et apporter une réponse directe et définitive aux problèmes posés par la réalité. Bien évidemment, un rapport au savoir utilitariste peut sembler intéressant et même productif, dès lors qu'il pourrait permettre de tisser des liens entre la « *théorie* » et la « *pratique* » enseignante, mais il s'agit là plutôt d'un rapport au savoir pragmatique, dans la mesure où les savoirs ne présentent un intérêt que s'ils sont ratifiés par l'expérience et que s'ils peuvent être directement appliqués à la réalité. Ils en présentent beaucoup moins pour comprendre le réel.

La présente recherche a pour objectif d'analyser le processus de scolarisation dans notre réalité pour l'amélioration de la qualité de vie de l'adolescent. (mémoire Master Inst. A, La scolarisation pour l'amélioration..., p 10)

Bref, nous n'avons pas pourquoi continuer à altérer notre écosystème pour adopter pseudo solutions endogènes, les vraies solutions sont là, bien devant nous. Nous n'avons qu'à apprendre à les voir. (mémoire Licence Inst. A, Biologie des races de caprins p. 22)

Nous constatons ainsi que cette modalité d'écriture « *avec soi comme ressource* » découle d'un investissement personnel dans les pratiques d'écriture, bien qu'elles soient inscrites dans un contexte de formation professionnelle. Par ailleurs nous avons constaté qu'elle est intrinsèquement liée à un rapport pragmatique au savoir, où les théories ne trouvent guère de place et apparaissent en deuxième plan derrière ce que l'on peut apprendre à partir de l'expérience. Le rapport au langage en général, comme à l'écrit plus spécifiquement, est de l'ordre expressif et communicatif, le langage servant avant tout à mettre en mots l'expérience et à énoncer *sa* vérité, *son* opinion. Cette modalité d'écriture, la manière dont les (futurs) enseignants investissent les pratiques d'écriture en situation de formation semble peu à même d'étayer la mise en œuvre des usages cognitifs du langage, ainsi que la construction d'un regard professionnel.

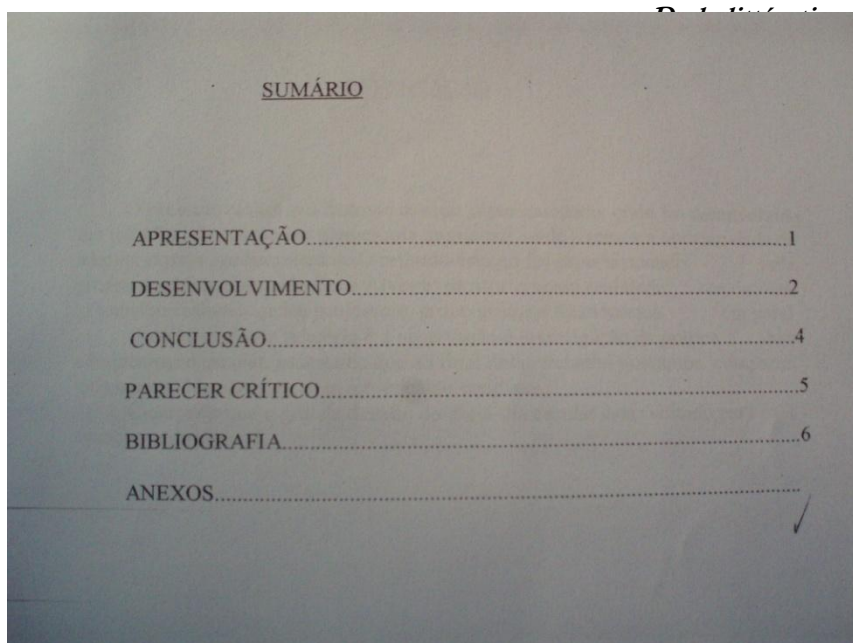
8.2.3. Parties canoniques

La deuxième modalité d'écriture qui émerge de notre analyse est celle de la « *structuration de l'écrit en parties canoniques* », modalité qui apparaît de façon récurrente dans les recherches sur les pratiques d'écriture des élèves en situation de difficulté scolaire. Nous l'avons vu, sa mise en œuvre dans les écrits peut être renforcée par les pratiques d'évaluation qui valident les différentes parties des écrits en situation de formation, sans hiérarchie quelconque, selon un seul critère, absence ou présence. Nous l'avons vu aussi, la modalité d'écriture par structuration en parties canoniques est également renforcée par le modèle de rapport de stage que nous avons analysé auparavant. Ce qu'il est intéressant de signaler par ailleurs, c'est que la structure donnée par la formatrice relève de celle des mémoires, genre d'écriture universitaire « *par excellence* », est prescrite à un autre genre d'écriture universitaire, le rapport de stage, ce qui nous autorise à parler ici d'un sur-ajustement.

Néanmoins, le sur-ajustement à la structuration du genre universitaire n'est pas rencontré dans les rapports sous l'autorité de la formatrice en question, il apparaît également dans d'autres rapports de stage réalisés à l'Institution A. L'adéquation à la structure ne se limite pas seulement à la division entre les différentes parties qui composent les textes, mais émerge également dans leur contenu. En ce qui concerne, par exemple, la partie « *Présentation* », nous trouvons fréquemment des textes du type :

Je présente à l'Université XXX, l'activité de stage, développée à l'école XXX dans la période de 09 août à 2006 décembre, au long du 4^{ème} semestre, dans la Discipline de Stage Suivi I, sur l'orientation de la Professeure XXX. (rapport de stage Licence Inst. A, Hel, p. 4)

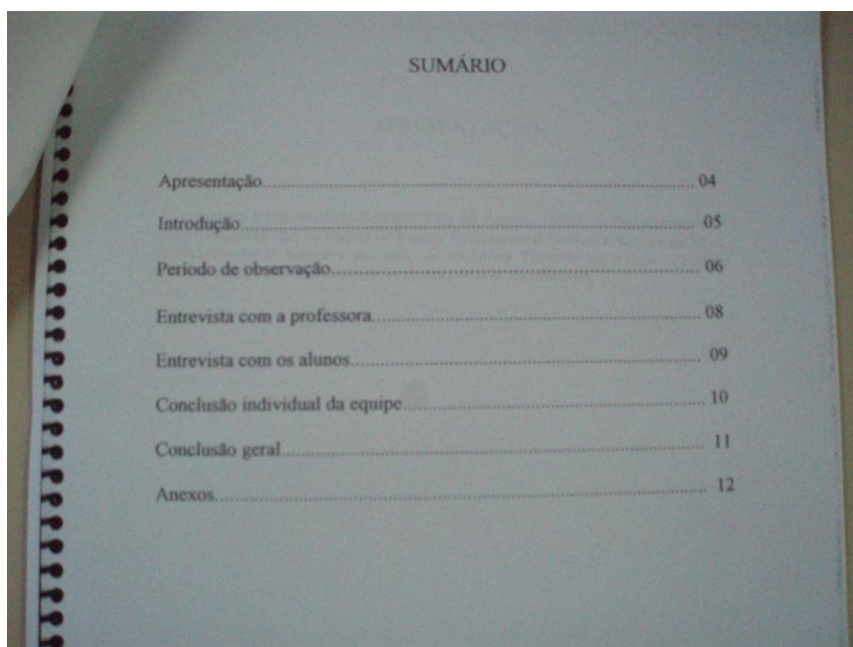
Cet extrait est le texte complet du contenu de la « *Présentation* », qui reprend en effet des informations figurant déjà sur la couverture du rapport. Ce type de formulation est présent dans trois autres écrits. L'adéquation à la structure canonique donne du volume aux écrits, ne serait qu'en termes de nombre de pages, même si elle se fait souvent au détriment de l'équilibre entre les différentes parties. En effet, certains rapports, bien qu'ayant diverses pages, n'ont que très peu de contenu, ce que nous observons dans les sommaires.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
DESENVOLVIMENTO.....	2
CONCLUSÃO.....	4
PARECER CRÍTICO.....	5
BIBLIOGRAFIA.....	6
ANEXOS.....	

Rapport de Stage Master Inst. A, Wal.



SUMÁRIO

Apresentação.....	04
Introdução.....	05
Periodo de observação.....	06
Entrevista com a professora.....	08
Entrevista com os alunos.....	09
Conclusão individual da equipe.....	10
Conclusão geral.....	11
Anexos.....	12

Rapport de Stage Licence Inst. A, Mar et al.

Le premier exemple est issu du rapport que nous avons déjà transcrit intégralement au tableau comparatif (sous-partie 8.2.1.). Dans le deuxième, si nous enlevons les deux entretiens réalisés respectivement avec une enseignante et avec des élèves, le contenu du mémoire se réduit à la partie « *période d'observation* », d'une page et demi, et aux deux pages qui contiennent les conclusions (« *conclusion individuelle de l'équipe* » et « *conclusion générale* »). Au-delà de l'adéquation à la division de l'écrit en parties canoniques, il semble nécessaire d'observer plus finement le contenu des différentes parties. Toujours en ce qui concerne le rapport de stage de Mar et al, nous transcrivons ici le contenu des pages 10 et 11.

FF

Le présent stage s'est déroulé de forme très dynamique et réciproque aussi bien dans la présence des élèves que dans l'échange d'expériences avec la classe, j'ai beaucoup appris dans la salle de classe où nous sommes restés. Les élèves sont extroverties et attentionnés avec les contenus présentés et étudiés

AA

J'ai conclu que le travail a été très profitable pour mon développement personnel et professionnel, car j'ai beaucoup appris avec les élèves et les contenus appliqués en classe. Nous avons travaillé ensemble avec les enseignants et directeurs et nous avons accompagné de près tout le fonctionnement de l'école.

Nous avons été très bien reçues à cette école, la structure est très bonne, vaste et très bien aérée.

PM

Pour moi ce travail a été très important et une expérience nouvelle, j'ai beaucoup appris avec les élèves, ils ont été merveilleux, m'ont très bien traitée.

L'école est très bonne, a une très bonne structure, des rampes, des toilettes appropriés pour des élèves handicapés, le goûter est de bonne qualité, la coordination a été très attentionnée, toujours préoccupée à donner le meilleur aux élèves.

MM

J'ai été très bien reçue, j'ai beaucoup appris, aussi bien avec la direction qu'avec les élèves.

L'école a une bonne structure physique, mais comme toute autre entité publique a besoin de quelques améliorations.

Ce que j'ai trouvé le mieux c'était l'entrée avec une rampe et les toilettes avec adéquation pour les élèves qui utilisent fauteuil roulant.

GM

L'école visitée est de bonne qualité, on le remarque dans les aspects observés.

L'organisation aussi bien en salle de classe qu'en dehors de celle-ci.

Les élèves disposent d'un bon enseignement, apprentissage et apprennent à veiller à leur espace

RI

L'école publique à laquelle le stage a été réalisé, a montré que l'EJA est venu pour aide beaucoup de monde à retourner aux études.

C'était une expérience nouvelle, bonne, car la pratique est différente de ce que nous étudions en classe.

Les élèves merveilleux, attentionnés, la coordination très sympathique prête pour aider l'élève.

CONCLUSION GENERALE

L'école à laquelle l'équipe a stage (sic) est raisonnablement bien équipée. La principale nous a très bien reçus, nous laissant très à l'aise.

La structure physique de l'immeuble a une rampe à l'entrée de l'école, toilettes avec structure pour des élèves en fauteuil roulant, la cantine offre aux élèves des goûters de bonne qualité, mais n'a pas de salle d'informatique, ni un gymnase couvert, seulement une petite cours.

Celle-ci est bien propre, c'est une ambiance agréable, les élèves ont le droit le parler, parce qu'il y a des personnes pour les écouter.

L'école est parmi les cinquante meilleures de l'État, bien mérité, puisque les coordinateurs font en sorte que cela arrive.

Les élèves sont bien intéressés même avec la grande majorité qui travaille, ne perd pas la volonté d'étudier pour réussir dans la vie.

Au début de l'année scolaire, il y a une grande numération d'élèves à l'EJA¹, mais beaucoup d'entre eux désistent lorsqu'ils savent qu'il n'y a pas de carte d'étudiant, cela se passe par le motif dans lequel le quartier se situe dans la limite entre Fortaleza et Maracanaú¹.

Rapport de Stage Licence Inst. A, Mar et al, pages 10-11.

Si nous enlevons les passages qui relèvent d'une appréciation personnelle des étudiantes (selon la modalité d'écriture « avec soi comme ressource »), les éléments

De la littérature enseignante

traités à la fois dans la partie « *conclusion individuelle de l'équipe* » et dans la partie « *conclusion générale* » avaient déjà été traités dans la partie intitulée « *période d'observation* ». Nous noterons que ces éléments concernent principalement des aspects physiques de l'établissement. En ce qui concerne la partie « *conclusion individuelle* », elle ne pas spécifique à ce rapport de stage. Dans un autre rapport de stage (reg et al, pg 5-9), fait dans la même institution, mais avec une autre formatrice, nous la trouvons également, à la différence que dans ce deuxième exemple, une page est attribuée à la conclusion de chaque membre de l'équipe. Les cinq textes qui se suivent présentent les deux caractéristiques que nous venons d'énoncer : la centration sur des aspects matériels et l'appréciation personnelle des étudiants, centrée sur le ressenti, notamment en lien avec les relations interpersonnelles qui ont pu avoir lieu pendant le stage.

L'école reçoit 1600 élèves distribués en trois tours, matin, après-midi et soir, en 13 salles.

Il y a un gymnase où les élèves pratiquent éducation physique, où il y a des jeux de compétition, tournois. (L'école) est composé de toilettes, cantine, réfectoire pour les goûters. (rapport de stage Licence Inst. A, Reg et al, p. 7)

Étant donné que quatre membres sur cinq de l'équipe reviennent au moment de la conclusion sur la description des aspects matériels de l'établissement, tels que le nombre d'élèves, le nombre de salles de classe et les équipements dont il dispose, de la lecture du rapport, ressort une impression de « *déjà-vu* », ou plutôt de « *déjà-lu* ». Faisant abstraction des répétitions à l'intérieur d'un texte, que nous aborderons plus loin, la question qui se pose est celle de savoir ce que « *conclusion* » peut signifier dès lors qu'on y met des remarques de ce type. Tout se passe comme si la mise en œuvre de l'écriture elle-même répondait à la contrainte d'une forme préétablie, à laquelle il suffirait de se soumettre pour répondre aux contraintes du genre universitaire. Démarche qui, au vu des pratiques d'évaluation des formateurs, semble en effet suffire.

Tout se passe comme si la mise en œuvre des écrits relevait du remplissage d'une forme préétablie, d'un moule auquel on se conforme pour répondre aux attentes institutionnelles. Dans les mémoires, cela est notamment perceptible dans l'avant-texte (remerciements, épigraphe et dédicace), comme nous l'observons par la comparaison entre les remerciements de trois mémoires de Master professionnel réalisés avec une même formatrice à l'institution A) :

Évaluation psychopédagogique	Difficultés apprentissage maths	Amélioration de la qualité de vie
En principe, je remercie à Dieu, qui m'a (donné) des forces à tous les moments de ma vie, pour que je puisse continuer le chemin à la recherche de mes objectifs.	En premier lieu je remercie à Dieu, source de motivation et inspiration, qui m'a donné vie et intelligence et qui me donne des forces à tous les moments de ma vie, pour que je puisse continuer le chemin à la recherche de mes objectifs.	Je remercie à Dieu, pour le don de la vie et qui me fortifie. Pour la bénédiction de suivre cette formation, en instrumentalisant sa volonté.
	A ma famille, pour le soutien accordé à ma formation et pour la motivation qui m'a encouragée à dépasser les obstacles avec humilité.	
A ma directrice de recherche, professeur maître MJB, pour la compétence et la sensibilité et qui m'a beaucoup encouragé pour que ce travail soit conclu.	A ma directrice de recherche, professeur maître MJB, pour la compétence et la sensibilité et qui m'a beaucoup encouragé pour que ce travail soit conclu.	A ma directrice. Prof. M. MJB, pour les mesures d'encouragement.
		Je remercie aux amis, que d'une certaine manière m'ont aidée et m'ont encouragée à continuer cette formation.
Je remercie également aux Enseignants du cours qui contribuent à mon amélioration intellectuelle et professionnelle.	Je remercie également aux Enseignants du cours qui contribuent à mon amélioration intellectuelle et professionnelle	Aux Enseignants du cours, et en particulier à la direction de l'XXX (nom de l'Université qui a contribué à mon amélioration intellectuelle et professionnelle, et qui m'a rendu possible la réalisation et la conclusion de cette formation.
A tous ceux qui, directement ou indirectement, m'ont donné des mesures d'encouragements et m'ont aidé à atteindre cet objectif.	A tous ceux qui, directement ou indirectement, m'ont donné des mesures d'encouragements et m'ont aidé à atteindre cet objectif.	A tous ceux qui, directement ou indirectement, m'ont aidé à atteindre cet objectif.

Tableau comparatif : mémoires « Les finalités de l'éducation... », « Les difficultés d'apprentissage... » et « La scolarisation pour l'amélioration... », Master Inst. A.

Le texte des remerciements dans les trois mémoires est, à quelques variantes près, le même. Deux d'entre eux ont d'ailleurs la même épigraphe. Deux hypothèses interprétatives peuvent permettre de mieux comprendre cette coïncidence : soit deux des étudiantes ont copié le modèle donné par une d'entre elles, soit le modèle a été donné par la formatrice elle-même. Dans tous les cas, nous observons que la conformation à un modèle préalable peut également concerner les parties les moins académiques des écrits et que là aussi la structuration en parties canoniques, et leur contenu, semble orienter la mise en œuvre de l'écriture.

Pour finir, il nous semble nécessaire de signaler que cette modalité d'écriture semble aussi être combinée à la modalité d'écriture « *avec soi comme*

ressource ». Ce qui renforce notre hypothèse initiale selon laquelle les modalités d'écriture qui semblent faire l'économie de l'investissement cognitif peuvent se combiner à l'intérieur d'un même écrit, leur mobilisation étant plutôt fonction des différentes parties, ou même des différentes consignes données par les formateurs. La mise en œuvre, concomitante, de ces deux modalités instaure un décalage entre le registre personnel à partir duquel on investit l'écriture et la formalisation de celle-ci. Mais l'adéquation formelle ne concerne pas uniquement la structuration de l'écrit en parties canoniques, comme nous le verrons par la suite, elle est aussi à l'œuvre dans le registre de langage adopté par les (futurs) enseignants.

8.2.4. Un style canonique : « faire écrit »

L'adaptation formelle à l'écriture universitaire, perceptible dans la modalité d'écriture par la structuration en parties canoniques, l'est également dans le style d'écriture adopté par les (futurs) enseignants comme si la mise en œuvre de l'écriture universitaire était une conséquence directe de l'adoption d'un style de langage spécifique, caractérisé à la fois par des formes syntaxiques complexes et par l'emploi de termes peu habituels dans le langage ordinaire. D'après nos analyses, nous constatons qu'il s'agit en effet d'un style d'écriture qui « *fait écrit* », plus qu'il ne relève des usages du langage propres à la culture écrite. En ce qui concerne les formes syntaxiques complexes, nous observons que leur mise en œuvre est fréquente, mais que le sont également les exemples qui dénotent une faible maîtrise de ces constructions. En ce qui concerne les formes lexicales, notre regard est attiré par l'usage d'un langage soutenu, dont l'emploi dénote souvent la non-maîtrise du sens des vocables utilisés, qui cohabite avec un registre langagier familier. Ces différentes caractéristiques mises ensemble donnent un effet décalé aux écrits, dans la mesure où la mise en œuvre d'un langage recherché, aussi bien du point de vue syntaxique que lexical, donne une tonalité artificielle. Une première difficulté à laquelle nous avons été confrontée au moment de l'analyse relève de la difficulté à comprendre effectivement ce qui était écrit, à laquelle s'en ajoute une autre, sur le plan méthodologique, la traduction de ces écrits, notamment en raison du grand nombre de phrases inachevées, des fautes orthographiques, mais surtout en raison du

De la littérature enseignante

décalage, qui caractérise nombre de ces écrits entre deux registres langagiers, l'un formel et l'autre relevant davantage des échanges langagiers « *ordinaires* », « *familiers* ».

Tout d'abord, en ce qui concerne la dimension syntaxique, le grand nombre de phrases inachevées est un indice de la difficulté à faire un retour sur le texte. Si pour une part d'entre elles, nous supposons qu'il s'agit tout simplement d'un problème de ponctuation, celle-ci ne semble pas être la seule difficulté. L'extrait suivant est le premier paragraphe d'un chapitre sur le droit à l'éducation scolaire.

Dans un moment dans lequel la citoyenneté fait face à des nouveaux défis, cherche des nouveaux espaces d'actuation et ouvre des nouveaux domaines par le biais des grandes transformations par lesquelles passe le monde contemporain que, dans le passé, ont signifié et, dans le présent, signifient toujours des pas pertinents dans le sens de la garantie d'un meilleur futur pour tous. Le droit à l'éducation est un de ces espaces qui n'ont pas perdu et ne perdront leur actualité. (mémoire Master, Inst. A, fonction sociale de l'école, p. 27)

L'idée reste inachevée dans la première phrase de cet extrait. Même si nous remplaçons le point final par une virgule, la deuxième phrase ne peut pas être la continuation de la première. La première était donc supposée comprendre une idée autonome. L'expression « *est un de ces espaces* », si elle renvoie à l'idée précédente, ne suffit pas à assurer la cohérence du texte. Sans doute, la longueur et la complexité de la phrase peuvent rendre, surtout pour un individu non familier avec l'écrit, plus difficile sa gestion syntaxique. Toutefois, si nous enlevons la première partie (« *Dans un moment dans lequel* »), qui semble ici superflue, la phrase devient syntaxiquement cohérente. Cela nous amène à considérer que c'est la non familiarité avec ces formes langagières qui induit la faute, et que c'est la tentative de se conformer à un registre langagier, à un style langagier précis, qui incite l'étudiante à adopter un registre langagier plus élaboré. Nous observons ici la difficulté à prendre du recul, à sortir du « *vouloir dire* » pour pouvoir analyser ce qui a vraiment été écrit, bref, à objectiver le langage. Grand nombre de ces phrases inachevées, comme dans l'exemple précédent, semble être une conséquence directe de l'emploi inadéquat de connecteurs, qui, loin d'assurer la cohésion entre les différentes phrases et paragraphes du texte, viennent au contraire en brouiller le sens.

C'était une révolution où plusieurs couches sociales ont pris partie, tel que les militaires, propriétaires ruraux, artisans, commerçants et plusieurs prêtres, ce qui lui a valu en fonction de cela le pseudo de révolution des prêtres, certains commerçants étrangers ont été également présents qui commençaient à faire concurrence aux portugais. Cependant malgré un grand nombre d'impliqués, les objectifs n'avaient rien en commun. (mémoire Licence Inst. A, relations de l'histoire, p 10,)

De la littérature enseignante

Dans l'extrait précédent, étant donné la diversité des participants, l'usage du connecteur « *cependant* » pourrait laisser penser que les objectifs seraient les mêmes pour tous. Cette attente est renforcée par l'emploi de la préposition « *malgré* », qui émet une idée d'opposition à l'idée de cette diversité. Mais l'idée exprimée par la suite est justement l'idée inverse : la diversité des participants entraîne la diversité d'objectifs. L'usage inapproprié de connecteurs les empêche d'assurer le lien entre les différentes phrases, entre les différentes idées exprimées, comme si ces connecteurs venaient uniquement s'intercaler dans le texte :

On sait qu'il y a des constructivistes « innés ». Enseignants plus préoccupés avec le processus d'apprentissage de leurs élèves. Qui aiment bien avoir affaire avec des enfants, qui valorisent l'information contextualisée et le moyen par lequel celle-ci peut être produite par l'enfant.

Ainsi, l'acte de lire est le processus de construire du sens à partir du texte et du contexte. (mémoire Licence Inst. A lecture constructiviste, p.17)

Dans cet extrait, la phrase du deuxième paragraphe n'est pas une conséquence directe des idées émises dans le premier, malgré l'usage du connecteur « *ainsi* ». Le texte semble se construire par la superposition d'idées, mises bout à bout, sans forcément qu'il y ait de liens entre elles, ou en tout cas sans que ce lien soit explicité par l'emploi de connecteurs appropriés. Nous considérons que cette difficulté est directement liée à la difficulté de se décentrer, de sortir de son propre point de vue, pour pouvoir regarder ce qui est énoncé dans le texte, en fonction de ce que l'on voulait dire. Mais, en dehors de l'usage inapproprié de connecteurs, c'est plutôt leur absence qui caractérise les écrits, de pair avec l'absence de ponctuation, les phrases étant construites à partir du flux de la parole, juxtaposées.

L'école fonctionne avec des élèves d'une tranche d'âge moyenne de 6 à 11 ans ce sont 24 classes du fondamental I distribués, matin et après-midi, l'équipe se préoccupe avec le niveau des élèves où la récupération d'études est parallèle et est insérée dans le règlement scolaire. (Rapport de stage Master, Inst A., Ald, p. 2)

Ce genre de construction phrastique nous conduit à considérer que le tissage entre les différentes unités de sens relève moins de la cohérence interne du texte, que de la référence pragmatique qu'elles entretiennent avec la matérialité de l'école (l'ordre selon laquelle l'étudiante a pu recueillir ces informations ?), mais, comme nous n'avons pas de données sur la production de ces écrits, nous ne disposons pas d'éléments pour étayer cette affirmation. Le découpage des unités de sens pose problème aussi en ce qui concerne la séparation en phrases et en paragraphes, du fait qu'elles coïncident souvent, ce qui dénote l'indifférenciation

De la littérature enseignante

entre ces deux unités de texte. Dans plusieurs textes, les paragraphes à une seule phrase se suivent, comme dans l'extrait suivant :

Pour Freire (1983), « il n'existe pas d'enseigner sans apprendre et avec cela il dit que l'acte apprendre exige l'existence de celui qui enseigne et de celui qui apprend. »

Le travail psychopédagogique remplit l'importante fonction de socialiser les connaissances disponibles, promouvoir le développement cognitif et la construction de normes de conduite insérées dans un plus vaste projet social.

Dans cet aspect, l'école devient la cible de la Psychopédagogie qui assume le compromis à niveau préventif, en se préoccupant avec le monde socioculturel de l'individu (son histoire personnelle, familiale, scolaire et sociale).

Dans le processus éducatif, l'éducateur et l'apprenant (apprenante) construit des liens indispensables à l'apprentissage. (Mémoire Master Inst. A les finalités de l'éducation, p. 39)

Plutôt que des textes, ces écrits sont une suite de phrase, une liste de phrases, mises bout à bout. Les difficultés de gestion syntaxiques apparaissent également à la fois dans la concordance verbale et nominale

Les outils développés ont été très important pour notre travail (...).
(Rapport de stage Master, Inst A., Ald, p. 2)

La recherche nous a rendu possible de conclure que les élèves d'enseignement moyen, plus spécifiquement de la troisième année, du réseau public d'enseignement, conçoivent la lecture comme un pont qui les conduisent à l'acquisition de connaissance à plusieurs niveaux.

(mémoire Licence Inst. B lecture dans un contexte scolaire, p. 49)

Les cas de non concordance verbale sont particulièrement nombreux, ce qui peut être lié à l'injonction de s'adapter au style « écrit » des genres universitaires. Des phrases longues, caractérisées par des formes syntaxiques complexes exigent en effet une attention accrue, notamment parce que différents verbes sont accordés à différents sujets (« *les élèves... conçoivent* » ; « *un pont qui les conduisent* »). Néanmoins, nous trouvons également dans notre corpus des difficultés de concordance nominale dans des phrases courtes :

Les attentes de la famille par rapport à l'école est très grande. (mémoire Master Inst. A, fonction sociale de l'école, p. 20)

Appartient aussi à l'« Estado Novo » les écoles techniques professionnalisantes. (mémoire Licence Inst. B, évaluation au premier degré, p. 18)

Cela nous conduit à considérer que c'est plutôt la proximité matérielle de certains éléments de la phrase (et la distance entre le sujet et le verbe) qui serait à l'origine des problèmes de concordance nominale. La difficulté sous-jacente serait, alors, de pouvoir avoir un regard en surplomb sur le texte, de pouvoir le prendre en tant qu'objet de réflexion et de le considérer en tant qu'univers autonome de sens.

De la littérature enseignante

Cette difficulté est également mise en avant par Lahire (1993), notamment chez des élèves de milieux populaires, en situation de difficulté scolaire. Malgré les difficultés patentées à maîtriser la syntaxe, nous observons cependant une tendance à construire des phrases longues, à rallonge, notamment par le recours au gérondif,

L'école a besoin de revoir et réévaluer continuellement le processus pédagogique, en élaborant des stratégies et des nouveaux mécanismes d'enseignement en rendant ses enseignants capables pour qu'ils assument une nouvelle posture, créant ainsi, une dynamique plus efficace et effective. (mémoire Master Inst. A, fonction sociale de l'école, p. 41)

Par le biais de celui-ci nous avons mis en œuvre notre capacité à développer à l'intérieur de l'école, le travail en tant que stagiaires dans la discipline Stages en Compétences et Habilités, partageant des informations avec le noyau de gestion, enseignants et les autres fonctionnaires et élèves de l' EMEIF - Prof. José Sobreira de Amorim, et avec beaucoup d'effort et dévouement exerçant notre fonction de la meilleure forme.

En montrant que le rôle de l'éducation dans la société est de former citoyens critiques avec la capacité de penser et agir, en formant un éducatand⁸³ conscient de son importance, de son actualité dans le milieu social, en le libérant de toute forme d'exclusion (politique, religieuse, communautaire). (Rapport de stage Licence, Institution A, Eli et al, introduction).

et aux pronoms relatifs,

J'ai observé que l'enseignante explique très bien le contenu, où les élèves sont assez intéressés en apprenant le contenu. (Rapport de stage Master Inst A., Reg et al, p.10)

Recours qui dénote une fois de plus la faible maîtrise de la syntaxe. L'usage des pronoms relatifs semble répondre à la même logique additive de l'usage de connecteurs. Le paradoxe semble être dès lors l'usage récurrent de ces formes syntaxiques, malgré leur faible maîtrise, que nous sommes enclin à considérer comme caractéristiques d'une situation d'hypercorrection. Chez Bourdieu (1982/2001), l'hypercorrection est interprétée comme la conséquence directe de la stratégie employée par un individu pour s'adapter à un contexte d'énonciation donné, à l'intérieur duquel il ne serait pas à l'aise et dont il ne maîtriserait pas les règles d'énonciation. Elle témoigne donc, d'une part, de l'insécurité linguistique de l'individu face à une situation d'énonciation et, d'autre part, de la valeur qu'il lui attribue. La contrainte à s'adapter à ce qui « *fait écrit* », syntaxiquement, pourrait constituer ici une source supplémentaire de difficulté, qui met les individus en situation de non maîtrise langagière. Cette interprétation en termes d'hypercorrection

⁸³ Nous avons traduit le terme « educando » par « éducatand », car il s'agit ici d'un néologisme utilisé par Freire (réf), pour se référer à l'élève. Dans les travaux de Freire, ce terme est utilisé pour donner une idée de processus. Le vocabulaire de Freire est largement adopté par les enseignants qui utilisent souvent également le terme « éducateur » pour désigner l'enseignant

De la littérature enseignante

est corroborée également par l'analyse du lexique utilisé dans les écrits, caractérisé lui aussi par un double registre langagier, à la fois « *familier* » et « *soutenu* ».

lire c'est pareil que construire du sens (memoire Licence Inst. A, La lecture dans une perspective socioconstructiviste, p 19)

Dans cet exemple, nous observons justement l'usage concomitant d'un registre langagier familier, qui relève d'une forme langagière plus communément utilisée à l'oral qu'à l'écrit (« *c'est pareil que...* »), et d'une formulation qui relève au contraire d'un registre langagier soutenu, plus proche des formes langagières habituellement utilisées à l'écrit (ou, en tout cas, dans des usages littéraires du langage). Si, à première vue, cela peut sembler paradoxal, cela le devient moins dès lors que nous interprétons ce double registre comme une tentative de s'adapter à un registre de langage non maîtrisé. En effet, l'emploi de termes peu habituels dans le langage courant révèle manifestement que leur sens n'est pas toujours maîtrisé.

Le père, la mère ou n'importe quelle autre personne de lien familial est en train de devenir raréfié. (mémoire Master Inst. A, La scolarisation pour l'amélioration de la qualité de vie, p. 19)

L'usage de l'Internet dans les écoles est délimité, dans sa majorité, dans la recherche d'information. (mémoire Master Inst. A, fonction sociale de l'école, p. 17)

Cette même société qui montre un monde illusoire crée des forts mécanismes pour maintenir la majorité de son peuple dans un monde aléatoire, de dépendance et misère. (mémoire Licence Inst. B Évaluation au premier degré, p. 36)

J'ai perçu plusieurs types de tranches d'âge (...). (Rapport de Stage Licence Inst. A, Ana et al, p. 13)

L'essentiel ici n'est pas le fait que ces individus ne maîtrisent pas le sens de ces termes, mais le fait qu'ils se sentent contraints à les employer. De notre point de vue, ce serait la contrainte à s'adapter à une situation d'énonciation particulière qui inciterait les (futurs) enseignants à adopter un registre de langage recherché, qui ne leur est pas habituel/familier. Des cas comme ceux-ci sont extrêmement nombreux dans notre corpus de données écrites, mais apparaissent déjà, même si en moindre mesure, dans les entretiens. La modalité d'écriture caractérisée par l'adoption d'un style canonique, tout comme celle caractérisée par la structuration de l'écriture en parties canoniques, relève d'une adaptation formelle à l'écriture en situation de formation. La mise en œuvre de cette adaptation formelle est toutefois marquée par l'hypercorrection, ce qui dénote l'insécurité linguistique face à la contrainte d'écrire.

De la littérature enseignante

Cette modalité d'écriture par l'adoption d'un style canonique, qui « fait écrit » est également à l'œuvre dans le rapport sur les élèves élaboré par l'enseignant P-PF. (Primaire-Collège) :

Le registre de ce rapport a comme objectif primordial amener chacun des élèves à sentir qu'il est capable d'apprendre les mathématiques. Les observations citées sont pensées pour gagner l'attention et l'intérêt des « éducands », en dissipant la sensation d'échec qu'il puisse déjà avoir en relation à cette discipline et assister l'enseignant « en responsabilité⁸⁴ » en lui donnant des indices sur ce à quoi ils font face.

Ces élèves, décrits, présentent des difficultés dans la conceptualisation, dans la reconnaissance des chiffres et paroles, dans les opérations arithmétiques. De cette manière, je considère sévères difficultés dans l'apprentissage mathématique, en me référant à **Dyscalculie**. Les caractéristiques observations ~~son~~ au long de l'année scolaire sont :

1. Inversion des chiffres ;
2. Inversion dans la position des chiffres ;
3. Difficultés dans la composition des chiffres (aussi bien de forme visuelle qu'auditive)
4. Difficultés à réaliser des calculs mentaux.
5. Difficultés dans la disposition des chiffres en colonnes pour l'effectuation des opérations
6. Difficultés dans la compréhension de l'énoncé arithmétique ou le signifié des mots opératifs (plus, moins, plus grand, plus petit, etc).

Encore nous considérons comme étant une dysfonction spécifique de compréhension mathématique, elle peut être associée à la **dyslexie**. Et, aussi, (ils) démontrent des sentiments de rejet, sensation de peur, accompagné d'anxiété. Nous reconnaissons encore, que ces élèves n'aiment pas cette discipline (comme ils l'ont avoué) mais que peuvent dépasser (un travail pédagogique de beaucoup de stimulation) et citent que quelques personnes ne les considèrent pas capables d'apprendre. Il y a eu avancée oui, très lente, dans le Système de Numération Décimal et dans les Quatre Opérations.

Nous laissons, alors, les recommandations pédagogiques basiques suivantes de forme collective :

I - Les élèves **FJBN** et **KPB** nécessitent d'une **Evaluation Diagnostique Psychologique (Psychologue Clinique)** et d'un accompagnement intensif dans la **Salle d'Aide Pédagogique (psicopédagogue)**.

II - Les élèves **CJBS**, **CSR**, **CCS** et **JBSS**, nécessitent d'un accompagnement pédagogique auprès de l'enseignant responsable par la salle d'enseignement régulier.

III - pour tous – développer des jeux mathématiques, avec du matériel concret, (QVL, SDN, abaque, fiches numériques, matériel doré, jeux de cartes, dominos, etc...) individuellement et/ou en double et/ou groupe ; avoir des exercices d'apprentissage et de fixation avec l'aide individualisée selon les techniques opératoires arithmétiques ; Et travailler la mémoire dans des situations-problèmes.

Il est plus que nécessaire, que soient (administration, superviseur, enseignant et psychopédagogue) aux côtés de ces élèves qui sont déjà seuls il y a un certain temps ; qui valorisent chaque avancée qu'ils aient déjà eue ; qui aient de la patience avec ce dont ils ont besoin d'apprendre et qui stimulent parler, demander, questionner et regarder les mathématiques de face.

Fortaleza, 12 février 2007. (Rapport collectif sur les élèves enseignant F-PF Primaire-Portugais)

⁸⁴ « Professor regente » dans l'original, ce qui signifie responsable pour une classe de primaire.

De la littérature enseignante

L'analyse des autres rapports sur les élèves, élaborés par les enseignants du primaire de ce même établissement, pointe dans la même direction. Outre les difficultés liées à la mise en œuvre de l'écriture, nous constatons également la non familiarité avec l'écrit, ce qui semble être problématique dans la mesure où il s'agit de (futurs) enseignants. Au-delà des problèmes syntaxiques et lexicaux auxquels nous avons fait référence, la présence récurrente de fautes orthographiques, ainsi que des problèmes de ponctuation indiquent une indifférence à l'écrit en tant que technologie.

« Être enseignant, n'est pas seulement enseigner.

Être enseignant est, être directeur et ami, guide et compagnon, c'est marcher avec l'élève pas à pas, c'est lui transmettre les secrets de la marche.

Être enseignant, est être un exemple de dévouement, de don, de dignité personnelle et d'amour

Ma connaissance et amour.. » (Rapport de stage Licence Inst. A, Reg et al, épigraphe)

Nous utilisons le terme « indifférence », car, comme c'est le cas ici en ce qui concerne l'usage de la virgule, il n'est pas possible d'identifier le critère sous-jacent. Les fautes d'orthographe « pures » sont moins fréquentes dans les écrits réalisés à l'aide d'un ordinateur, à l'exception d'un écrit où nous trouvons aussi bien des fautes dues à l'inattention aux formes orthographiques standardisées (par exemple, « *obgeção* » pour « *objeção* »), que des fautes dues à la confusion entre homonymes (par exemple, entre « *mais* » et « *mas* », qui signifient en français respectivement « plus » et « mais »). Les deux écrits faits à la main présentent de nombreuses fautes d'orthographe, malgré leur taille réduite.

D'un autre côté, sont nombreuses les fautes qui relèvent également de la dimension syntaxique, par exemple, en ce qui concerne l'usage de l'accent grave en portugais, qui n'est pas perceptible phonétiquement, mais qui sert à indiquer la présence concomitante de l'article défini féminin « *a* » ou « *as* » (« *la* » ou « *les* » en français) et de la proposition *a* (« *à* » en français). Les formes contractées « *à* » et « *às* », en portugais, ne peuvent apparaître donc que devant un nom féminin, qu'il soit au singulier ou au pluriel, et lorsque la préposition « *a* » est nécessaire. Pour en faire usage, il est donc nécessaire d'analyser syntaxiquement la phrase et d'identifier les cas où la forme contractée est requise.

De la littératie enseignante

Para serem cidadãos são necessários sólidos conhecimentos, respeito ao espaço público, as normas de relação interpessoais, a solidariedade e ao diálogo.

Pour être citoyens sont nécessaires des connaissances solides par rapport à l'espace publique, les normes de relation interpersonnelles, la solidarité et au dialogue.

(Mémoire Master Inst. A., fonction sociale de l'école, p. 25)

Ici, nous avons choisi de présenter les deux formes de l'extrait, la version originale et sa traduction, parce que, dans la traduction, la faute devient d'ordre syntaxique. Dans nos écrits, les erreurs liées à l'usage de l'accent grave sont très nombreuses, que ce soit par l'absence lorsque nécessaire, comme c'est le cas dans l'extrait ci-dessus, ou par la présence lorsque syntaxiquement elle n'est pas demandée en raison de l'absence de la préposition ou de l'article défini. Dans d'autres cas encore, l'accent grave est remplacé par l'accent aigu (« á »).

La maîtrise du code, et en particulier des règles orthographiques, n'est pas une condition *sine qua non* pour la mise en œuvre des pratiques d'écriture littératiées. Un texte fautif peut en effet relever de la littératie étendue. Néanmoins, les difficultés liées à la maîtrise du code, notamment la dimension syntaxique et orthographique, peuvent être envisagées comme un indice de l'absence d'un rapport réflexif au langage (Lahire, 1993), de l'impossibilité de prendre le langage comme objet de pensée (idem), nécessaire justement à l'insertion dans la littératie étendue. Certaines recherches mettent en avant la corrélation entre une faible maîtrise du code et un faible niveau de littératie, comme par exemple l'analyse secondaire de la recherche Pisa (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006. Dans l'enquête Pisa, les élèves qui obtiennent les meilleurs scores sont aussi ceux qui présentent les textes moins fautifs. « *La liaison entre les compétences orthographiques et les compétences rédactionnelles est attestée dans la littérature. Deux interprétations complémentaires sont en général proposées : l'automatisation de l'orthographe libère les ressources cognitives des sujets ; elle leur permet en outre de trouver plus d'intérêt aux tâches.* » (idem, p. 99)

Ainsi, les « *fautes* » que nous avons pu relever ici sont à interpréter plutôt comme des indices de la faible insertion dans la littératie étendue que comme un obstacle à l'insertion dans celle-ci. Néanmoins, dans la mesure où les auteurs des écrits que nous avons analysés sont ou seront enseignants, il semble nécessaire de prendre en compte les effets possibles de leur faible maîtrise du code sur leur enseignement à l'école. Pour revenir à l'analyse des écrits en fonction de la modalité d'écriture mise en œuvre, au vu de cette faible maîtrise, nous considérons que l'adéquation formelle au style canonique requiert une forte attention à l'aspect

formel, au détriment de l'aspect fonctionnel de ces écrits. Tout se passe comme si les (futurs) enseignants disposaient des règles de reconnaissance et de réalisation (Bersntein, 2007) de ces pratiques d'écriture axées sur la forme, tout en en méconnaissant les usages.

Il est intéressant de constater également que les modalités d'écriture mises en œuvre participent d'une adéquation formelle (style et organisation) à ce qui est identifié comme étant un genre d'écriture d'universitaire, ou plus précisément comme *le* genre d'écriture universitaire par excellence, le mémoire. Dans ce sens, nous considérons que l'adéquation formelle fait également partie des composantes structurelles.

8.3. L'étoffe de l'écriture, ou ses composantes structurelles

A partir de nos analyses, nous avons pu constater que les trois modalités d'écriture identifiées par Bautier et Rayou (2009) peuvent être mises en œuvre à l'intérieur d'un même écrit. En dehors de ces trois modalités, nous avons pu en identifier une quatrième, la tentative d'adéquation à un style canonique, un style qui « *fait écrit* », mais qui est caractérisé par l'hypercorrection, dénotant que les (futurs) enseignants sont dans une situation d'insécurité linguistique. Ces modalités d'écriture, nous l'avons également constaté, sont liées à un rapport pragmatique au savoir, qui n'est valorisé que lorsqu'il peut être mis directement en application dans la pratique. Ce rapport au savoir se combine à un rapport expressif et communicatif au langage, qui sert à dire sa propre vérité (valeurs, sentiments), ou bien à dire la vérité des choses. Investi dans des situations d'écriture, ce rapport au langage expressif et communicatif vient se combiner à un rapport formel à l'écrit. Nous avons pu constater, par ailleurs, une faible familiarité avec le code écrit, qui semble être, de notre point de vue, moins un obstacle à la mise en œuvre de pratiques littéraires qu'un indice de la faible insertion dans la littérature, à l'instar de l'interprétation faite par Bautier et al (2006) sur les difficultés orthographiques et syntaxiques des élèves à l'épreuve Pisa.

La mise au jour de ces modalités d'écriture peu à même d'étayer les usages cognitifs du langage contribue à indiquer une faible insertion dans la littérature étendue. Mais, pour cela, il est nécessaire d'observer plus précisément les

composantes et usages de l'écrit, inscrits dans les pratiques, selon la distinction tripartite de Reuter (2006). C'est ce dont nous allons faire état maintenant. Pour rappel, les composantes structurelles de l'écrit « *constituent l'écriture qui, s'effectuant, ne peut pas ne pas les effectuer* » (Reuter, 2006 : p. 140). Elles concernent ainsi la matérialité de l'écrit, qui « *instaure une distance spécifique au regard des fonctionnements de l'oralité dans les cultures de l'oralité* » (idem) qui *peut* permettre, mais ne l'implique pas nécessairement, la mise en œuvre d'usages cognitifs du langage.

A travers notre analyse, nous avons pu identifier deux composantes structurelles de l'écrit, rencontrées de manière récurrente, aussi bien dans les écrits en situation de formation, que dans les écrits en situation professionnelle, à savoir la liste et la copie. L'une comme l'autre renvoient à des objets langagiers inédits dans l'oralité, comme l'indique Goody (1979), et peuvent étayer des usages cognitifs du langage propres à la littérature. Est-ce le cas dans les écrits analysés ?

8.3.1. Lister, pourquoi faire ?

D'après Goody, la liste est un des premiers objets langagiers qui apparaît avec l'écrit, dès les premiers systèmes d'écriture. Elle permet de faire appel à un « *dispositif spatial de triage de l'information* » (1979, p. 155), et de combiner les deux principales fonctions de l'écrit, à savoir le « *stockage d'information* » (p. 145) et la possibilité de revenir sur le texte, pour l'« *examiner autrement* » (idem). Toujours d'après l'auteur⁸⁵, la liste, peut relever d'une démarche rétrospective, comme dans le cas des listes inventaires, ainsi que d'une démarche prospective, lorsqu'elle sert de guide à la préparation d'une action future. Mais la liste peut encore être liée à une démarche conceptuelle, comme dans le cas des listes lexicales. D'un moindre intérêt pragmatique direct, les listes lexicales sont intrinsèquement liées au progrès de la connaissance, car elles ne sont possibles que par l'abstraction, par la décontextualisation, dont la mise en œuvre relèverait d'un « *certain art de s'enfermer dans les concepts* » (Goody, 1979, p. 170). Leur usage était d'ailleurs largement répandu dans les situations scolaires, où la copie de listes était un exercice répandu. Il n'est donc pas anodin que nous retrouvions cette composante scripturale dans les écrits en

⁸⁵ Pour plus d'approfondissement, nous suggérons la lecture du 5^{ème} chapitre de l'ouvrage en question : « Que contient une liste ? », in Goody, 1979.

De la littérature enseignante

situation de formation, mais également dans les écrits en situation professionnelle. Nous avons pu observer que l'acte de répertorier, très fréquemment mis en œuvre, relève des trois grands types soulignés par Goody et que les listes y apparaissent selon des mises en forme diverses, signalées par la disposition graphique ou pas

Pendant le stage nous avons pu participer de plusieurs activités développées à l'école comme : moment de lecture à la bibliothèque, cours d'éducation physique au gymnase, accueil des parents au secrétariat, cours au laboratoire d'informatique, heure du goûter à la cantine, entre autres. (Rapport de Stage Master Inst. A Ald et al, p. 2)

L'école suit son cours selon les idées piagétienne, c'est-à-dire,
« Les objectifs pédagogiques ont besoin d'être centrés sur l'élève, partir des activités de l'élève.

Les contenus ne sont pas conçus comme fins en soi, mais comme des instruments qui sont au service du développement évolutif naturel.

Primauté d'une méthode qui amène à la découverte de la part de l'élève, à la place de recevoir passivement à travers un enseignant.

L'apprentissage est un processus construit intérieurement.

L'apprentissage dépend du niveau de développement du sujet.

L'apprentissage est un processus de réorganisation cognitive.

Les conflits cognitifs sont importants pour le développement de l'apprentissage.

L'interaction sociale favorise l'apprentissage.

(Rapport de stage Licence Inst. A Jes et al, p. 6)

Le Noyau de Gestion Est composé par XXX, Directeur Principal, XXX, Coordinatrice Pédagogique XXX, Secrétaire, XXX coordinateur administratif et financier. [« XXX » remplace les prénoms des différentes personnes]

(...)

Le collège C. B. possède 91 enseignants, 27 employés, 23 salles de classe, 1 gymnase, 1 bibliothèque et 2 laboratoires.

Font partie de l'école les organismes collégiaux suivants : Conseil Scolaire, Conseil de Classe, Conseil de Représentants, Journal et Guilde des Elèves. (Rapport de Stage Master Inst. A, Wal, p. 2-3)

Dans les rapports de stage, comme nous l'observons dans le dernier exemple, nous avons plutôt affaire à des listes rétrospectives, qui servent avant tout à fixer, à rendre compte de ce qui a été observé ou fait. Nous l'avons déjà vu précédemment, les listes compilent alors des éléments liés à des aspects directement observés dans les établissements, notamment sa structure physique et ses ressources matérielles, mais aussi le nombre d'élèves et enseignants, les différentes catégories étant prises séparément ou pas. Ce qui est intéressant à signaler, c'est que l'acte de répertorier semble être l'objectif en soi de l'écrit, justement parce qu'on ne s'empare pas de ces listes pour un usage cognitif. Les informations présentées dans les listes ne feront pas l'objet d'une ressaisie quelconque, au contraire, elles seront souvent

reprises dans les conclusions telles qu'elles ont été présentés antérieurement. Tout se passe comme si le simple acte de répertorier constituait l'objectif central de l'écriture. Contrairement à ce qui est avancé par Goody comme étant une possibilité de la forme « *liste* », les éléments des listes (et les listes elles-mêmes) ne sont pas repris, réexaminés. Autrement dit, la liste constitue souvent l'essentiel du travail et ne sert pas d'appui à une quelconque ressaie par l'étudiant.

Dans les projets de stage, il s'agit le plus souvent de listes prospectives, dès lors qu'elles précèdent l'intervention elle-même.

Page 10	<p>Plan de cours</p> <p>Cours 03 – Livre : « Os Brusundangas »</p> <p>OBJECTIF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir la connaissance de l'ouvrage en question, son auteur et l'école littéraire à laquelle (il) appartient ayant comme focus le vestibular⁸⁶. <p>CONTENU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la biographie de l'auteur et ses principales œuvres, ainsi que l'analyse et l'interprétation de l'œuvre « Os Brusundangas » <p>PROCÉDURES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explication sur la biographie de l'auteur - Présentation de ses principales œuvres - Lecture résumée et analyse de l'œuvre en question - Sollicitation d'une petite production textuelle. <p>SPECIFICATION DES PROCÉDURES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribution et brève analyse des productions textuelles faites le lundi (Temps : 15 minutes) - Présentation de l'auteur par le biais d'affiches et illustrations. (Temps : 10 minutes) - Présentation et explication de l'école littéraire à laquelle (il) appartient (Temps : 15 minutes) - Bref voyage à ses principales œuvres et styles (Temps : 10 minutes) - Initiation à l'œuvre « Os Brusundangas », en proposant aux élèves des questionnements à partir du titre (Temps : 15 minutes) - Distribution du résumé de l'œuvre en question et lecture collective de celui-ci. (Temps : 10 minutes) - Présentation de la trame : Exposition, Complication, Climax et Fin (Temps : 15 minutes)
Page 11	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion avec les élèves du thème général traité par l'auteur (Temps : 20 minutes) - Analyse et interprétation de l'œuvre (Temps : 15 minutes) - Demander aux élèves à ce qu'ils écrivent la morale de l'histoire en comparaison à la société actuelle (Temps : 30 minutes) - Réception des productions textuelles des élèves.

⁸⁶ Baccalauréat brésilien.

	<p>ÉVALUATION DU COURS</p> <ul style="list-style-type: none"> - solliciter (oralement) l'opinion des élèves sur le cours, ce que doit être modifié ou pas, étant noté ultérieurement par les enseignants. (Temps : 10 minutes) <p>RESSOURCES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textes imprimés - craie et chiffon - affiches et illustrations <p>BIBLIOGRAPHIE</p> <ul style="list-style-type: none"> - BARRETO, Lima. Os Brusundangas. - TERSARIOL, Alpheu. Manuel Prático da Redação e da Gramática. Manuel pratique de redaction et grammair) São Paulo : Li-bra Empresa Editorial LTDA. - ANTUNES, Irlandé. Aula de Português encontro & interação. (Cours de Portugais rencontre et interaction) São Paulo: Parábola, 2003.
--	---

(Projet de stage Licence Inst. A, Cri et al, pages 10 et 11)

Mais dans certains projets de stage, il semble y avoir une confusion entre le caractère prospectif et rétrospectif de l'écrit. C'est ce que nous observons dans le projet qui suit (4^{ème} page), lorsque l'étudiante se réfère à un des cours du stage au passé (« *il n'y a pas eu cours* »), ce qui indique que le projet a été réalisé après le stage lui-même⁸⁷.

Couverture	<p style="text-align: center;">Universidade XX [Acronyme de l'Université] Discipline : stage en histoire Prof : Elizabeth [avec le visa de la formatrice] Projet de Travail Étudiante : MASCS Fortaleza Ceara 15.05.07</p>
Page 1	<p style="text-align: center;">Identification</p> <p>Titre : Stage en Histoire L'arrivée des Portugais au Brésil. (le 22 avril 1500.</p> <p>Groupe de travail MASCS (nom de l'étudiante)</p> <p>Période de la réalisation 07.05 au 15.05</p> <p>Lieu de la réalisation Centro Educatif VV</p> <p>Justificative Il est extrêmement important de récupérer qui ont été les premières personnes à arriver au Brésil, qui ont été les indiens, comment était (sic) leurs coutumes, leur alimentation comment ils s'habillaient et leur habitation.</p>
Page 3	<p>Objectif Éclairer leurs coutumes culturelles et comment ils vivaient dans leurs habitations.</p> <p>Méthodologie</p>

⁸⁷ Ce qui ne diffère pas de ce qui se passe avec les cahiers de textes.

	Présentation d'affiches génératrices Explication travail en groupe. Chronogramme d'actions 07.05 au 15.05 Évaluation Par le biais de la participation. Références bibliographiques Aquarela do saber 3o. ano Celme Farias Medeiros.
Page 4	11 - Il n'y a pas eu cours. 14.05. Prière. Musique de l'indien Discussion informelle sur comment ils s'habillaient, comme étaient leurs armes et habitations.
Page 5	10-05- Accueil Cercle de discussion. Dynamique. Discussion informelle sur les premiers habitants du Brésil. ● travail en groupe.

Projet de Stage Licence Inst. A, Ata, couverture et pages 1-4.

Nous observons par ailleurs ici l'instabilité dans la mise en œuvre des signes graphiques (couleurs, tirets, minuscule-majuscule, ponctuation), ce qui dénote l'indifférence, ou en tout cas l'inattention, aux aspects graphiques de l'écrit comme s'ils ne participaient pas à la construction du sens.

Les projets de stage sont, parmi les écrits en situation de formation, ceux qui se rapprochent le plus d'un des genres d'écrit en situation professionnelle dont nous disposons, les cahiers de textes. Nous l'avons déjà signalé, ces cahiers de textes n'étant parvenus aux établissements scolaires que vers la fin du 2^{ème} bimestre de cours, il est difficile de leur conférer une visée prospective. Une hypothèse corroborée par la disposition même des cahiers de textes, notamment par le fait que la page où les enseignants sont supposés rendre compte des « *activités réalisées* » précède celle où ils sont supposés indiquer les « *objectifs* », les « *contenus* » et les « *procédures évaluatives* ». La façon dont les cahiers sont remplis, nous l'avons également indiqué auparavant, corrobore également cette hypothèse, étant donné que la 1^{ère} page est souvent remplie avant la 2^{ème}. Mais il est également intéressant de signaler l'hétérogénéité des éléments notés sur la première page. En effet, nous y trouvons à la fois des activités, des contenus d'enseignement, voire les supports utilisés en cours, comme dans le cas de l'enseignante L-IU (Collège- Portugais) :

De la littérature enseignante

21 mars - Tente outra vez – Raul Seixas
 27 mars - Langage formel X lang. Informel ; Ordonnant des paragraphes
 (texte Un ville dans le noir
 28 mars - Texte : le petit coq fou
 (cahier de textes L-IU, activités réalisées – 1^{er} Bimestre – Mars)
 08 mai - Travail évaluatif
 09 mai - Termes essentiels et intégrants; prédication verbale
 15 mai - Période composée par coordination et subordination
 22 mai - Evaluation
 23 mai - Commentaires sur les évaluations
 29 mai - La nature des mythes de création
 30 mai - Textes : La Théorie du Big Bang et l'Âge de l'Univers ; La Lune et le

Soleil

(cahier de textes L-IU, activités réalisées – 1^{er} Bimestre – Mai)

Bien évidemment, la disposition des cahiers de textes rend difficile un usage prospectif, la préparation des interventions des enseignants, étant donné que seules deux pages sont attribuées à chaque mois de cours. Mais nous observons également que les pages (format A4), sont remplies assez succinctement par les enseignants, ce qui corrobore notre hypothèse interprétative initiale, selon laquelle ces écrits en situation professionnelle répondent davantage à un objectif de contrôle de ce qu'ils font, qu'à celui de préparation des cours. Par ailleurs, l'hétérogénéité des éléments notés laisse supposer un usage de l'écrit comme aide-mémoire, l'écriture est ici avant tout un moyen de consignation. Cela est également le cas pour les enseignants qui « remplissent » intégralement les pages des cahiers de textes :

04 juin – Accueil/Prière, Discussion informelle/La nature et l'environnement/Lecture partagée/mon cajueiro, compréhension du texte, types de texte : poème et prose, étude des paragraphes, vers, strophes et rimes.

05 juin – Accueil/Prière, Discussion informelle/Environnement, le lieu où nous habitons, lecture partagée/Les êtres de l'environnement, travail en équipe, Révision de Portugais

11 juin - Accueil/Prière, Discussion informelle/Journée de la race noire, lecture partagée/La vie des noirs, hier et aujourd'hui, activité de Géographie/Points cardinaux et collatéraux, Exercices/orthographe et grammaire, lecture individuelle

12 juin - Accueil/Prière, Discussion informelle/La fête des amoureux, lecture partagée/Histoire pages 30, 31 et 32 – Interprétation écrite. Correction du devoir pour la maison/Grammaire et orthographe

13 juin - Accueil/Prière, Discussion informelle/La fête de Saint Antoine, lecture partagée/Allégez votre cartable, lecture silencieuse/Manuel page 29. Étude du texte, page 26 et 27, Grammaire/Rencontre de consonantes.

(cahier de texte de C-SV, Primaire-Polyvalente, extrait page « activités réalisées », mois de juin)

En ce qui concerne les mémoires, nous trouvons aussi des listes rétrospectives, c'est notamment le cas lorsqu'ils font état d'une recherche « empirique », mais surtout des listes qui se rapprochent des listes lexicales, selon la

De la littérature enseignante

catégorisation de Goody (1979). Les listes de type lexical apparaissent dans la partie dite « *théorique* » quand il y a eu une recherche « *empirique* ». Elles apparaissent également dans les mémoires élaborés uniquement à partir d'une recherche « *bibliographique* ». Dans tous les cas, elles ont un caractère autosuffisant et ne font pas l'objet d'une ressaisie quelconque ou d'une élaboration ultérieure. L'acte de répertorier semble être une façon de donner du volume au texte ou, en tout cas de s'acquitter de la tâche d'écriture, les listes se suivant les unes après les autres, ou même s'insérant les unes dans les autres, comme c'est le cas de la méta-liste, ci-après :

La principale forme de s'éviter le cancer est : faire des examens de routine, essayer d'avoir une vie saine en s'alimentant bien et en pratiquant des activités physiques, changer certaines habitudes nuisibles à notre santé comme : fumer, ingérer des boissons alcooliques, trop s'exposer au soleil, etc.. (mémoire Licence Inst. A, cancer, p. 7)

Lorsque nous avons affaire à des listes, la question qui se pose est celle de la catégorisation. À partir de quels critères sont-elles élaborées ? Dans le cas des cahiers de textes, nous sommes davantage enclin à les considérer comme des listes rétrospectives, les éléments listés étant hétérogènes. Nous l'avons vu, les listes rétrospectives qui font état d'une action passée semblent être organisées en fonction du rapport direct avec le réel, les catégories étant là aussi hétérogènes, comme c'est le cas, par exemple, de l'extrait du rapport de stage de Wal auquel nous avons déjà fait référence⁸⁸. L'hétérogénéité semble être aussi le cas de certaines des listes prospectives, contenues dans les projets de stages :

Jour/Mois/Année	ACTIONS	RESPONSABLES
10/05/05	<ul style="list-style-type: none"> - Reportage, lecture et débat à travers d'activité en groupe - Différenciation entre reportage et nouvelle - Cohésion et cohérence (distinguer) - Eléments de cohésion dans le reportage par le biais d'exercices - Production d'un reportage - Fonction référentielle par le biais de textes 	Étudiant 1 (Prénom) Étudiant 2 (Prénom) Étudiant 3 (Prénom)

Projet de stage Licence Inst. B, Ant et al, page 7

Dans l'exemple ci-dessus, la liste d'actions comprend également des contenus d'enseignement. Dans d'autres cas, la confusion semble s'installer entre les actions et les supports utilisés au moment des cours. En cela, les listes des projets et

⁸⁸ pour rappel : « *Le collège C. B. possède 91 enseignants, 27 employés, 23 salles de classe, 1 gymnase, 1 bibliothèque et 2 laboratoires* ».

De la littérature enseignante

rapports de stage ne se distinguent pas des cahiers de textes, où l'on observe également cette instabilité des catégories.

Qu'en est-il alors pour les listes lexicales ? Plus hétérogènes du point de vue thématique, les critères utilisés pour caractériser les éléments répertoriés semblent également évoluer :

Et c'est pour cela qu'ils apprécient l'acte de lire, conférant à leur collection de lecture textes informatifs comme des journaux et magazines. En ne pas rabaisant les lectures de romans, contes, bandes dessinées, aussi bien que lectures de divertissement comme, aussi, pour l'absorption de connaissances. (mémoire Licence Inst. B, La lecture dans le contexte scolaire, p. 49)

La difficulté semble se situer dans la relation entre catégories et éléments, comme ici avec lecture de romans, contes et bandes dessinées qui font partie de la catégorie plus générale lectures de divertissement. Mais nous observons également une difficulté à maintenir le critère qui oriente la catégorisation elle-même. Dans l'exemple précédent, nous observons le passage d'une catégorie large (« *texte informatifs* », dont les « *journaux et magazines* »), à une suite d'éléments catégorisés en fonction du genre littéraire (« *lectures de romans, contes, bandes dessinées* »), suivie de catégories plus générales (« *lectures de divertissement* » et « *pour l'absorption de connaissances* »). Cette instabilité du critère d'ordonnement est récurrente dans les écrits analysés :

L'école a besoin de travailler avec l'élève non seulement la classification de les promouvoir d'une classe à l'autre, mais être aussi préoccupée en les développer comme un tout, c'est-à-dire, pas seulement des connaissances, mais aussi, habitudes, attitudes, respect, assurance, autonomie et etc. (mémoire Master Inst. A, Les finalités de l'évaluation..., p. 35)

L'exemple principal de listes lexicales est cependant celui des listes de concepts, qui caractérisent en effet la majorité des parties « *théoriques* » des mémoires. Nous y trouvons une suite de citations, ce qui tendrait à limiter la recherche bibliographique à la seule restitution du discours d'auteurs sur le thème. Lorsque nous analysons la relation entre les différents paragraphes d'un même écrit, nous nous sommes face à une mosaïque de citations, dans laquelle les phrases sont assemblées sans que le lien entre elles ne répondent forcément à la cohérence interne du texte. En effet, les connecteurs sont très peu présents dans les textes pris dans leur ensemble et cette absence compromet la cohésion textuelle, le tissage entre les différentes idées exprimées ; celles-ci se suivent simplement les unes les autres. Le tissage est assuré par une relation thématique des éléments présents dans une suite de phrases, comme ci-dessous :

De la littérature enseignante

Claudino (2007) réfère que dans chacun des stades de Piaget apparaissent caractéristiques du développement intellectuel du sujet, qui évoluera selon l'âge.

On peut observer qu'à partir de cette classification, les individus avec un handicap intellectuel sont inclus dans un des stades typiques, selon leur degré de retard cognitif, en y restant ou difficilement évoluant.

Franco (2006) attribue l'augmentation ou la diminution de la vitesse de l'acquisition des processus cognitifs à la grande incidence, dans les écoles de périphérie des grandes métropoles, d'élèves qui, malgré le fait qu'ils aient l'âge pour un niveau de scolarité déterminé, se montrent comme supposément handicapés, car ne présentent pas la capacité de présenter des raisonnements correspondants à des enfants du même âge.

L'auteur croit que ces cas sont d'un apparent handicap, puisque dans la majorité des cas il n'est pas constaté quelque altération neurologique de lésion ou malformation du système nerveux central.

Carneiro (2006) ponctue que le handicap est fréquemment associé à l'idée de manque, limite, retard ou même incapacité. Le handicap mental est socialement construit et qu'il pourrait être minimisé par des expériences qui favoriseraient l'appropriation des valeurs culturelles.

Le développement cognitif, au-delà de la subjectivité, l'intellect est l'aspect indispensable à l'apprentissage. Païn (1996) dit que, pour qu'il y ait apprentissage, c'est nécessaire une structure désirable et une structure objectivante.

Fernandéz (1990) considère la cognition comme une structure logique, se pouvant, ainsi, considérer que la connaissance se construit à travers un processus logique. Malgré le fait que les aspects subjectifs soient fondamentaux au fonctionnement de l'apprentissage, on ne peut pas nier l'existence de questions organiques que peut y intervenir et un de ces facteurs est la maturation.

Le retard maturatif peut se répandre dans différents domaines du développement, y compris des processus mentaux. (mémoire Master Inst. A, Les difficultés d'apprentissage..., p. 34-35)

Dans cet extrait, dans un paragraphe sur deux, un nouvel auteur est convoqué. Cependant, les différentes idées ne sont pas mises en relation les unes avec les autres, et le texte prend la forme d'un recueil de citations, appelées en fonction de leur ressemblance thématique. Ecrire revient, dans ce cas, à mettre ensemble des bouts de texte. La question qui se pose est celle de savoir dans quel objectif sont convoqués ces bouts de texte. Nous le comprenons mieux lorsque nous observons l'oubli de certains des éléments conceptuels annoncés par les étudiants :

D'après Pophan (S.d., pg. 12), trois types d'évaluation pour qu'on puisse acheminer à bon terme toute stratégie d'apprentissage pour le domaine : évaluation sommative, formative et diagnostique.

L'évaluation sommative a pour objectif évaluer le produit de l'apprentissage, i.e., le résultat du travail développé par l'enseignant et l'élève pendant une période déterminée. Bien qu'elle ait son rôle important l'évaluation sommative n'a pas conditions de corriger failles d'apprentissage, puisqu'elle a lieu pendant le processus d'apprentissage, par conséquent, ne permet pas à l'enseignant « un feed back continu par rapport à son enseignement ».

L'évaluation formative consiste en un processus de retro-alimentation de l'enseignement/apprentissage, une séquence d'études peut être évaluée pour améliorer elle-même. Ainsi, la fonction importante de l'évaluation formative est donner à l'enseignant une prévision de l'évaluation sommative. À travers celle-ci il est possible la correction de distorsions et la prévention de possibles échecs. (mémoire Master Inst. A, Les finalités de l'évaluation..., p. 11)

Ici, bien que l'étudiante annonce trois types d'évaluation au premier paragraphe, dans les deux suivants, elle n'en présente que deux, et ne reviendra pas sur le troisième par la suite, car, avant la fin de cette sous-partie de ce mémoire, il ne reste qu'un paragraphe, où il est question déjà d'un autre auteur. Cet « *oubli* » indique que les différents auteurs qui figurent dans le texte sont convoqués moins pour étayer la réflexion sur une question, un objet, que pour montrer que le « *métier d'élève* » a été fait, qu'on a lu des auteurs et restitué ce qu'ils ont écrit. En quoi consiste la distance entre la restitution des discours de l'autre (des autres) et l'élaboration d'un discours polyphonique ? Cette question est développée davantage ci-après.

8.3.2 La restitution de la voix de l'autre : quand la présence de la voix de l'autre ne suffit pas à rendre polyphonique le discours

La deuxième principale composante structurelle de ces écrits, au sens de Reuter (2006) est en effet le discours de l'autre. Mais la présence de la voix de l'autre suffit-elle à rendre polyphoniques (Bakhtine, 1984) ces écrits ? La réponse à cette question dépend de ce que l'on en fait. Dans les écrits analysés, le discours des (futurs) enseignantes est davantage composé *du* discours de l'autre, qu'*avec* le discours de l'autre, ce qui nous empêche par conséquent de considérer la présence importante d'autres discours comme marque d'une polyphonie (*idem*). La différence ici est tenue, mais centrale, car l'essentiel du travail de secondarisation (Bautier et Rochex, 1998) est justement ce que l'on fait *avec* ou *à partir* d'autres discours, tout comme ce que l'on fait *avec* ou *à partir* de l'expérience, du moment où nous avons défini les pratiques littéraires comme relevant de la mise en œuvre des usages cognitifs et élaboratifs du langage. La présence d'autres discours peut virtuellement contribuer à assurer l'actualisation des potentialités cognitives de l'écrit (comme du langage en général), mais elle ne suffit pas pour autant. Encore faut-il que ces discours soient secondarisés. Que fait-on de la voix de l'autre dans ces écrits ? Avant de répondre à cette question, il convient d'identifier les autres voix présentes dans ces écrits.

Sont convoqués dans les écrits en situation de formation à la fois des discours oraux et des discours écrits. En ce qui concerne les premiers, il s'agit notamment d'entretiens réalisés dans le cadre de stages, avec des élèves, enseignants, coordinateurs et directeurs d'établissement. Nous l'avons vu ces entretiens sont ordinairement retranscrits intégralement et intégrés dans les rapports de stage, soit

De la littérature enseignante

dans la partie nommée « *développement* » (ou équivalent), soit dans les annexes. Parfois, certains extraits des entretiens sont restitués dans le contenu même du développement, ou bien dans les conclusions des rapports. Nous trouvons des entretiens également dans certains mémoires, ceux qui comportent une partie « *empirique* », comme l'extrait ci-dessous :

Un entretien a été réalisé avec une enseignante qui enseigne les mathématiques de la 6^{ème} à la 9^{ème} année. La formation de l'enseignant est en Mathématiques et Physique, avec une spécialisation en Mathématiques. (Elle) a 43 ans d'âge et 25 ans d'enseignement.

Nous lui avons questionné si elle suit une théorie de l'apprentissage, elle a répondu que oui, mais n'arrive pas à expliciter laquelle. Elle affirme que travaille selon les conditions de la classe, essaye de travailler avec la réalité de l'élève.

Nous lui avons questionné encore sur comment elle développe ses cours, elle a répondu qu'elle utilise diverses méthodologies, parmi elles, c'est parce qu'elle aime travailler avec les matériaux concrets, particulièrement à la 6^{ème} année, pour que les élèves comprennent mieux.

Nous lui avons demandé si elle utilise des ressources quelconques, elle a répondu que oui, en dehors des manuels, elle utilise d'autres livres de recherche et DVD, parce qu'elle trouve intéressant et attrayant les cours en vidéo. (mémoire Master Inst. A, Les difficultés d'apprentissage..., p.44 et 45)

Ici, à la place d'une simple retranscription de l'entretien, nous trouvons un discours rapporté, chaque paragraphe rendant compte d'une des questions posées et de la réponse qui a été apportée. Dans les rapports de stage, tout comme dans les mémoires qui ont une partie « *empirique* », ces entretiens ne font pas faire l'objet d'une analyse ou d'une ressaie quelconque. Ils sont tout simplement présentés, comme si le travail consistait uniquement dans leur réalisation et leur retranscription, l'essentiel étant de donner à voir la réalité telle que ces personnes la perçoivent et le langage étant ici un moyen de donner à voir le réel. Cet objectif est d'ailleurs explicité dans certains écrits, par le biais de formulations du type :

Nous avons conclu que le stage nous a amené à percevoir l'importance d'apprendre en pratiquant. La théorie que nous avons reçue est richissime, mais l'observation nous a montré qu'administrer c'est avoir de l'initiative, vouloir faire, prendre des décisions et cela on n'apprend que dans la pratique. (Rapport de stage Licence, Inst. A, Ald, conclusion)

De telles formulations ne sont pas sans lien avec la survalorisation de la pratique au détriment de la théorie. Ce qui est paradoxal, néanmoins, c'est que la « *théorie* » est également largement convoquée dans ces écrits, notamment dans les mémoires. Il s'agit du deuxième type de discours convoqué dans les écrits : les discours théoriques, qui proviennent d'écrits. Mais nous observons que les discours écrits reçoivent le même traitement que les discours oraux, c'est-à-dire qu'ils sont uniquement rapportés :

De la littérature enseignante

Oliveira (1960, p. 154), traite qu'on ne peut pas confondre phrase subordonnée que fonctionne comme prédicat (qui accompagne le verbe de liaison), avec phrase subordonnée qui fonctionne comme sujet ». Dans ces dernières, les verbes de liaison sont accompagnés de nom, adjectif ou pronom : Le motif était que personne ne pouvait attendre (prédicat)

Cependant, il y a des divergences entre Bechara et Sousa Lima. Pour Bechara (1979, p.226) dans « La vérité est que tous sont sortis » que tous sont sortis se classifie comme prédicat. Tandis que Sousa Lima (1937, p. 274) dans « Mais la vérité est qu'il a beaucoup dormi » classifie la phrase en italique comme subjective.

Pour Oiticica (1942, p.130) la phrase prédicative comme exemplifie l'auteur : « La vérité est que personne ne le tolère », « Le plus sûr c'est que nous essayons la fuite ». Celles-ci cependant sont, il paraît, les sujets de "est", tandis que la vérité et le plus sûr sont les prédicats.

Pour Luft (1979, p. 31) toute une phrase peut fonctionner comme prédicat : « La vérité est que *les apparences trompent* », l'extrait en italique se classifie en tant que prédicat, mais il est possible de l'interpréter comme sujet.

(mémoire Licence Inst. B, Le traitement de la période composée..., p. 17 et 18)

Nous observons là, la mise en œuvre d'une autre procédure de discours rapporté, plus proche des modes de faire propres aux écrits universitaires. Les citations sont en effet très nombreuses, mais, tout comme les entretiens, elles ne font pas l'objet d'une ressaisie, les extraits étant le plus souvent juxtaposés les uns aux autres. A quoi servent-elles donc ? D'une part à l'adéquation au modèle, mais également à conférer une autorité au texte (« *Cette recherche s'appuie sur des spécialistes dans le sujet sur la lecture comme Antunes (2003), Almeida (2004), Geraldi (2001), Kato (1995), Kleiman (2000), Silva (1998)* » ; mémoire Inst. B leitura, p. 8), même si parfois la référencement des citations est peu orthodoxe, comme, par exemple, dans l'utilisation du prénom de l'auteur, à la place du nom :

Célestin [Pour Célestin Freinet] a cherché des techniques qui pourraient enrôler tous les enfants dans le processus d'apprentissage... (rapport de stage Licence Inst. A, Mor, p. 21)

David [Pour David Ausubel] défend l'apprentissage significatif, où tout le contenu doit faire un sens quelconque pour l'élève... (idem, p. 22)

Maria de Lourdes trouve que la télé exerce une influence sur le comportement des enfants, mais que la vie familiale reste encore le point plus important. Cependant, elle n'est pas favorable à un contrôle plus grand de la programmation télévisée, qui interdit des scènes inappropriées dans la tranche horaire permise pour les enfants, parce qu'elle sait que très peu de parents ont, comme elle-même, la chance d'être tout le temps avec les enfants et prendre en charge le contrôle de la télécommande. (Journal de l'USP. Accès au 18/06/2004). (mémoire Master Inst. A, Influences des dessins animés...⁸⁹, p. 15)

⁸⁹ Mémoire de l'enseignant F-PF (primaire-Portugais)

De la littérature enseignante

Tandis que dans les deux premiers extraits, on utilise le prénom à la place du nom de l'auteur pour introduire la citation, dans le troisième, il ne s'agit pas d'un auteur. Cet extrait est copié intégralement d'un article du journal de l'Université de São Paulo⁹⁰. Même si la publication est produite dans le cadre universitaire, il ne s'agit nullement d'une publication scientifique, puisque, comme il est indiqué sur le site⁹¹, ce journal est un moyen de communication interne à l'université, et un moyen de divulgation de la production scientifique. En tant qu'article de vulgarisation scientifique, il répond alors à des contraintes discursives spécifiques, différentes de celles d'un article proprement scientifique. Le témoignage auquel l'enseignant se réfère est celui d'une fonctionnaire de l'université et n'a pas été recueilli dans le cadre d'une recherche, mais uniquement pour l'article en question, d'où la référence faite uniquement à partir de son prénom.

Il est intéressant de noter, à ce titre, qu'un témoignage personnel acquiert le même statut qu'un énoncé issu de la recherche, ce qui dénote l'indifférenciation entre différents types de discours. L'hétérogénéité des sources écrites est un aspect qui a particulièrement attiré notre attention lors de l'analyse. Dans la production d'un travail universitaire, la nature des références bibliographiques utilisées est un aspect tout à fait central, d'une part, parce que les sources sont supposées constituer la base de la polyphonie que l'étudiant convoque pour construire (des savoirs dans) son propre discours, et d'autre part, parce que tous les discours n'ont pas le même statut dans la sphère universitaire. Pour construire un discours de savoir, il est nécessaire au préalable d'*identifier* ce qu'un discours de savoir.

La difficulté à évaluer la pertinence des sources, notamment celles trouvées sur Internet, est perceptible également dans un autre exemple : une étudiante (mémoire Inst. A, master, évaluation, p. 44) inclue dans sa bibliographie le curriculum vitae d'un enseignant-chercheur extrait de la base de données du Conseil National de Développement Scientifique et Technologique (CNPq) disponible sur l'Internet. Un curriculum vitae, même si, dans ce cas précis, il s'inscrit dans la sphère

⁹⁰ <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2003/jusp639/pag0809.htm>

⁹¹ « Le journal de l'USP, de périodicité hebdomadaire tiré à 20 mille exemplaires, est un des plus efficaces et des plus connus véhicules de communication interne de l'Université. Il est, également, un moyen important par lequel l'USP divulgue à la société les productions scientifiques et culturelles de ses six campi ». (traduction libre de http://www.ccs.usp.br/divisoas/midias_impresas/jornal.htm#) "O Jornal da USP, com periodicidade semanal e uma tiragem de 20 mil exemplares, é um dos mais eficientes e conhecidos veículos de informação para a comunidade interna da Universidade. É, também, um importante meio em que a USP mostra à sociedade as produções científicas e culturais originadas nos seus seis campi".

De la littérature enseignante

académique, n'est pas une source de « *connaissances* » à mobiliser pour produire un écrit universitaire.

Or, dans les écrits analysés, l'hétérogénéité des sources utilisées nous indique une grande difficulté à reconnaître les discours légitimes dans la sphère universitaire. Dans les bibliographies consultées, nous trouvons, outre des publications scientifiques, un grand nombre de magazines (revues destinées au « *grand public* » ou bien de revues dirigées aux enseignants), et de site Internet. La convocation de ces différents types de discours laisse entrevoir l'indifférenciation entre eux, en tout cas en ce qui concerne leur légitimité dans la sphère universitaire. Tout se passe comme si tout texte devenait légitime du seul fait d'être « *écrit* ».

En ce qui concerne les revues, l'intéressant ici est la convocation indifférenciée de magazines d'information, de productions de vulgarisation scientifique et de productions destinées à orienter les pratiques enseignantes. En ce qui concerne les références sur internet, l'indifférenciation semble être plus importante, étant donné que la variété de sources est elle aussi plus importante et que la confusion concerne le support et le contenu, comme nous le constatons ci-dessous :

Bibliographie

- Revista Super Interessante, Editora Abril, ano 15, no. 01, janvier 2001, São Paulo. pages 40 à 46.
- Revista Veja, Editora Abril, Ano 34, no. 04, 31 janvier 2001, São Paulo, pages 90 à 97.
- Internet
<http://andré.sasse.com/oncologia.htm>
<http://www.hcanc.org.br>
<http://www.inca.org.br>

(mémoire Licence Inst. A, cancer, p. 30)

Parmi ces références, la première est une revue mensuelle de vulgarisation scientifique, la deuxième, une revue hebdomadaire d'information, et les trois sites renvoient, respectivement, à une clinique médicale, à un hôpital et à l'Institut National du Cancer (INCA)⁹². La frontière entre les différents champs médical, journalistique et scientifique reste très perméable⁹³, ce qui caractérise une

⁹² Par ailleurs, la première et la troisième référence sont inexactes. Les adresses correctes sont respectivement <http://andré.sasse.com/oncologia.htm> et <http://www.inca.gov.br/>.

⁹³ Le plus intéressant dans le cas de ce mémoire est le fait que, malgré les références bibliographiques, il a été entièrement copié du site <http://www.profissionalizando.org/ensino-fundamental/79-ciencias/296-cancer?showall=1>, référence qui n'apparaît pas. La copie, intégrale ou partielle de textes, est une stratégie largement employée dans les écrits.

De la littérature enseignante

« *classification faible* » (Bernstein, 2007) entre types de discours. Chez Bernstein, la classification est un concept utilisée pour « *analyser les relations entre les catégories, qu'il s'agisse de catégories entre des instances, entre des agents, entre des discours ou entre des pratiques* » (p. 29), le principe de classification étant le moyen par le biais duquel nous pouvons acquérir « *notre voix et les moyens de sa reconnaissance* » (p. 37). À partir de cet exemple, nous observons que non seulement la classification est très faible, mais que le « *cadrage*⁹⁴ » (p. 37) l'est tout autant, du fait que cet écrit a été validé par l'institution.

Un dernier exemple de cette difficulté à identifier les discours légitimes est issu justement du mémoire de F-PF, enseignant qui fait partie de la population étudiée dans la première phase empirique de notre recherche, et qui a également réalisée sa formation (Licence et Master professionnel) au sein de l'Institution A. La confusion concerne ici plus précisément la convocation de textes religieux parmi les publications consultées et indiquées dans la bibliographie. Nous y trouvons, par exemple, les ouvrages « *Desmacarando o ocultismo* » (« *Démasquant l'occultisme* », traduction libre) de Cindy Jacobs⁹⁵, « *Disney - uma avaliação critica do seu reino da fantasia* » (« *Disney - une évaluation critique de son royaume de la fantaisie* », traduction libre) de D. Ferraiuolo⁹⁶, ou encore « *A concise theology* » (« *Une théologie concise* ») de J. I. Packer⁹⁷. Tous trois sont des ouvrages d'orientation religieuse, publiés par des maisons d'édition spécialisées. L'extrait suivant est un exemple du type de citation qui est fait à l'intérieur du texte :

nous pouvons parler avec Jacobs :

Parents je veux insister avec vous dans le sens de ne pas vous intimider face à la culture moderne de la tolérance. Ne pas tolérer le mal est une bonne attitude, et pas mauvaise. Par ailleurs, je n'ai aucune peur d'être poursuivi. Nous devons apprendre à être le sel et la lumière au milieu d'un monde en décadence. Le sel parfois brûle lorsqu'il est mis sur une plaie, mais il amène la guérison. (2003, p. 83)

(mémoire Master Inst. A, Influences des dessins animés..., p. 11)

⁹⁴ « *Le cadrage se réfère aux contrôles de la communication dans les relations pédagogiques locales, interactionnelles : entre parents et enfants, professeur et élève, travailleur social et client, etc.* » (Bernstein, 2007, p. 37)

⁹⁵ La référence indiquée dans le texte est Jacobs, Cindy. *Desmacarando o ocultismo*, 2a ed., Rio de Janeiro: Damprewan, 2003. Le sous-titre de l'ouvrage est « stopper les influences occultistes qui envahissent votre foyer et votre communauté » (traduction libre). La maison d'édition qui a publié l'ouvrage est une maison d'édition chrétienne (cf. <http://www.danprewan.com.br>)

⁹⁶ La référence indiquée est Ferraiuolo, Daniel. « *Disney - Uma Avaliação Crítica do seu Reino de Fantasia* », Fascinação Perigosa, São Paulo, 2002. Nous n'avons pas trouvé cette maison d'édition sur Internet. Nous avons cependant trouvé la référence à cet ouvrage (même nom et même auteur) publié par la maison d'édition Comunhão do Corpo de Cristo Edições (« *Communion du Corps de Christ Editions* ») sous la référence ISBN - 8587832115.

⁹⁷ La référence exacte indiquée dans le texte est J.L. Packer. *A Concise Theology : problematica do desenvolvimento*. Petropolis, RJ : Vozes, 1988. Il ne nous a pas été possible de retrouver cette référence exacte sur internet. Cependant, nous avons trouvé la référence à l'ouvrage de J. I. Packer (1993) *Concise theology : a guide to historic christian beliefs*. Tyndale, Etats-Unis. Cette maison d'édition (www.tyndale.com) publie des livres religieux.

L'autorité des textes, dans ce cas précis des textes religieux, peut se faire au détriment même des connaissances issues de l'expérience professionnelle. S'appuyant sur un des ouvrages publiés par une maison d'édition religieuse⁹⁸ auquel il fait référence, cet enseignant affirme que : « *un enfant arrive à l'âge adulte après avoir regardé 15 mille heures de télévision et plus de 350 mil spots de publicité, contre moins de mille heures d'école* » (p. 16). Or, une telle affirmation peut être réfutée, en tout cas pour ce qui concerne les heures d'école, à partir de sa propre expérience professionnelle, car, en tant qu'enseignant, il est supposé savoir qu'une année scolaire comprend 800 heures de cours. L'utilisation de sources religieuses dans l'élaboration de son mémoire ne se limite pas à des livres.

Yrion (2000) continue en « Aladin », lorsque dans une scène il parle tellement vite que nous ne comprenons pas, mais en Slow Motion (mouvement lent) veut dire : « Enfants bons et adolescents, enlevez vos vêtements ! » C'est un fait, dit Josué Yrion, qu'en Californie une certaine mère était en train de faire son linge dans son garage et en revenant pour chercher du linge elle s'est trouvée face à sa fillette de cinq ans complètement dénudée et lui a demandé pourquoi elle était nue, son enfant a dit que c'était Aladin qui l'avait demandé ; la mère a cherché ce morceau dans le film et n'a pas trouvé, puis que ces messages subliminaux ont été préparés pour les enfants. (mémoire Master Inst. A, Influences des dessins animés..., p. 35)

Cette citation est issue d'une cassette-vidéo indiquée dans sa bibliographie⁹⁹. Josué Yrion serait, d'après l'enseignant, « *conférencier international* » ainsi qu' « *enseignant universitaire* ». Nous n'avons pas réussi à trouver traces de ses activités universitaires, mais de nombreuses références à ses activités religieuses, en tant que pasteur évangélique¹⁰⁰. Si la convocation de ces discours religieux dans un mémoire universitaire peut sembler étonnante, le fait qu'elle ait été validée par l'institution l'est d'autant plus à partir du moment où cela les légitimise d'un point de vue scientifique.

De par le type de textes utilisés comme source pour la réalisation de ces écrits, notamment les mémoires, nous constatons que les (futurs) enseignants ne parviennent pas toujours à identifier les textes légitimes en milieu universitaire. Les discours présents dans les écrits ne sont pas tous en mesure d'étayer un travail proprement cognitif. Par ailleurs, l'écart qui sépare la composition d'écrits *à partir*

⁹⁸ Costa, José Manuel Moran (1991) *Como ver televisão – leitura crítica dos meios de comunicação* (« comment regarder la télévision – lecture critique des moyens de communication ») São Paulo, Paulinas.

⁹⁹ Yrion, Josué (2000) *O que seus filhos estão vendo nos desenhos animados ?* Floresta, Belo Horizonte, VHS.

¹⁰⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=d62abJRF5io>
<http://www.youtube.com/watch?v=197wJSbSBbs>

De la littérature enseignante

d'autres discours ou *avec* d'autres discours, d'une démarche qui consiste à composer des écrits uniquement *de* discours, voix simplement restituées, nous empêche de caractériser ces derniers comme des discours polyphoniques. Ils ne relèvent pas de pratiques langagières secondarisées. La présence d'autres voix ne suffit pas à rendre polyphonique un écrit, du moment où ces voix constituent en effet un discours d'autorité et, par conséquent, non examinable ou non analysable.

Nous posons la question des usages cognitifs potentiels du langage liés aux citations à partir de travaux de Bakhtine (1984), pour qui le discours est toujours habité par diverses voix, étant donné le caractère polyphonique du langage.

tout énoncé, pour peu que l'on examine de plus près, en tenant compte des conditions concrètes de l'échange verbal, contient les mots d'autrui cachés ou semi-cachés, d'un degré d'altérité plus ou moins grand. Un énoncé est sillonné, dirait-on, par la résonance lointaine et à peine audible de l'alternance des sujets parlants et par les harmoniques dialogiques, par les frontières atténuées à l'extrême de ces énoncés, et totalement perméables à l'expression de l'auteur. (p. 301)

Au sens strict du terme, le paragraphe ci-dessus n'est rien d'autre qu'une copie, une restitution. Du fait qu'il est attribué à un auteur, il devient, dès lors, une citation, pratique langagière largement approuvée, encouragée et même jugée indispensable dans le milieu universitaire. Il est effet impossible de penser sans convoquer ceux qui l'on fait avant nous. Cependant, comme nous l'avons vu, le simple fait de répertorier des citations, d'en faire des listes, sans qu'elles y soient au titre de support pour penser « *à partir de* », penser « *avec* », dénote un usage autre, plus proche de la littérature restreinte que de la littérature étendue. La notion de littérature restreinte chez Goody (2007) acquiert toute sa portée, car « *la restriction concerne les potentialités* » (p. 22) ; on fait usage de l'écrit, sans pour autant mettre en œuvre tous ses « *usages fondamentaux* », au sens de Reuter (2006).

La copie (et la copie de listes) figure parmi les premières pratiques de l'écrit, et notamment dans les pratiques scolaires (Goody, 1979, p. 172). On copie, avant tout, pour apprendre à écrire. Mais la copie apparaît également comme une pratique mise en œuvre pour montrer qu'on a appris quelque chose, lorsque l'apprentissage est compris dans le sens de restituer un texte de savoir. Cette manière d'envisager la question nous oblige à penser autrement le problème du plagiat¹⁰¹. Nous y reviendrons.

¹⁰¹ Le plagiat est considéré comme un crime au Brésil, d'après la loi 9.610 de 1998, sur les droits d'auteur. (<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/19610.htm>).

De la littérature enseignante

Nous envisageons toutefois la copie comme une « *tactique* » (De Certeau, 1990) mise en œuvre pour faire face à l'insécurité linguistique et à la contrainte à produire un écrit universitaire long, avec un enjeu évaluatif, comme une tactique pour « *faire avec* » (idem) la pratique culturelle qu'est l'écrit universitaire, dès lors qu'on ne maîtrise pas les « *règles du jeu* ». La copie serait une tactique discursive possible, surtout si l'on pense que le texte de savoir, le « *texte-autorité* », doit être restitué, copié, et que le travail à effectuer est de l'ordre de la restitution du « *bon* » discours. Le rapport à la culture légitime serait là plus de l'ordre de la reconnaissance que d'une réelle connaissance de ce qui fait la spécificité de cette pratique culturelle. D'où justement la difficulté à évaluer la légitimité des différents textes et leur pertinence en milieu universitaire.

Le plagiat, ou la copie non-autorisée

Si les citations sont en effet très nombreuses et constituent la presque totalité des « *parties théoriques* » des écrits en situation de formation, les discours non référencés le sont également. La copie de textes disponibles sur internet est, en effet, un problème que les enseignants, universitaires mais pas seulement, rencontrent de plus en plus fréquemment. Très facilement mise en œuvre avec le concours des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la pratique du « *copier-coller* » est aujourd'hui une question de recherche émergente, du fait de sa présence importante, notamment en contexte universitaire (Omer, 2009 ; Aron, 2009 ; Maurel-Indart, 2007). Mais ces mêmes technologies rendent la copie plus facilement identifiable par les enseignants. Sans ce recours, il serait plus difficile d'identifier une copie, de retrouver l'extrait exact, à moins de connaître par cœur le texte-source. Au-delà de la question morale qu'il soulève, il importe d'en mieux comprendre la logique sous-jacente, car le plagiat peut ne pas être motivé par une posture frauduleuse, en tout cas pas uniquement, mais par des différences de rapport à l'écrit et au savoir. Notamment pour faire face à la contrainte à produire un genre d'écrit qu'on ne maîtrise pas nécessairement et lorsqu'on se trouve dans une situation d'insécurité linguistique.

Bien évidemment, il n'est pas facile de déterminer avec certitude qu'un texte a été copié, et surtout de distinguer le texte-source du texte copié. Mais, à partir

De la littérature enseignante

d'une première lecture des mémoires, l'hypothèse de la copie, en tant que tactique d'écriture, a été renforcée par le décalage de style entre, d'un côté, l'« *avant texte* » (dédicace, remerciements, résumé et parfois introduction) et l'« *après-texte* » (conclusion) et, de l'autre, le corps même du texte. Nous passons de textes qui présentent les caractéristiques d'un écrit très « *fantif* », parfois avec les caractéristiques de l'hypercorrection (Bourdieu, 1982), à des textes qui en sont dépourvues; les fautes orthographiques, de syntaxe et les inadéquations lexicales disparaissent, tout simplement. Or, en mettant quelques extraits des textes « *bien écrits* » sur un moteur de recherche, nous retrouvons facilement les textes-source, copiés dans leur intégralité ou tissés avec d'autres.

La copie intégrale est, par exemple, la tactique adoptée par l'étudiante qui a écrit un mémoire sur le cancer (mémoire Licence Inst. A, cancer, annexe 4.1.2.), dans un cours de formation d'enseignants des sciences de la vie. Certaines phrases de son mémoire apparaissent jusqu'à cinq fois, de manière identique, sur Internet, dont l'une des occurrences est un site qui propose des travaux scolaires à des élèves et étudiants¹⁰². Sur ce site, nous retrouvons un texte qui a la même structure que le mémoire en question, y compris la division des différentes sous-parties¹⁰³. Mais le plus intéressant est le fait que le travail choisi est classé, sur ce site, parmi les travaux de l'enseignement fondamental. Il répond donc aux exigences de ce niveau d'enseignement et pas celles de l'enseignement supérieur.

Dans d'autres mémoires, nous trouvons une tactique de tissage d'extraits pris dans différents textes, ou dans différentes parties d'un même texte. C'est le cas d'un mémoire sur les finalités de l'évaluation dans une perspective psychopédagogique (mémoire Master Inst. A, Les finalités de l'évaluation...), dans lequel l'étudiante tisse des phrases ou des morceaux de textes pris dans des sources différentes, comme, par exemple, les phrases suivantes :

Les caractéristiques individuelles sont déterminées par des facteurs externes à l'individu. Dans cette conception, développement et apprentissage se confondent et ont lieu simultanément.

[...]

Ainsi les premières expériences de la vie sont si importantes qui peuvent changer complètement la manière dont les personnes se développent. (p. 11 et 12)

¹⁰² « As-tu besoin d'un petit coup de main, pour faire ton mémoire, ou un autre travail important ? As-tu du mal à trouver un thème donné pour ton travail ? Bienvenue au « *Profissionalizando* », nous sommes là exactement pour t'aider en tout ce dont tu as besoin. Sois à l'aise. » In : <http://www.profissionalizando.org/especo-universitario-trabalhos-academicos> Accès le 24 janvier 2010.

¹⁰³ <http://www.profissionalizando.org/ensino-fundamental/79-ciencias/296-cancer?showall=1> Accès le 24 janvier 2010.

Les mots soulignés apparaissent de manière identique sur Internet. Dans la deuxième phrase, le connecteur « *ainsi* » remplace « *de cette manière* » dans le texte-source. Lors du tissage des différents morceaux de texte, les altérations ne touchent pas le sens du texte, mais seulement des éléments secondaires. La copie-tissage demanderait déjà une plus grande maîtrise de l'écrit mais, dans ce cas précis, elle est marquée par l'absence de procédures de mise en discussion de plusieurs points de vue, de débat entre les différents auteurs (non référencés, bien entendu) ou entre différents contextes et courants. Par exemple, le morceau suivant a été pris dans un texte sur l'usage des médias dans des contextes éducatifs¹⁰⁴.

Configurer des nouveaux chemins pour interagir et développer ses constantes compréhensions sur le monde et sur sa culture, c'est l'objectif principal d'une Education à l'Environnement. (mémoire Licence Inst. A, Construction de pratiques interdisciplinarités, p. 6.)

Le texte original était :

Les technologies de l'information et communication peuvent favoriser la constitution d'un nouveau réseau entre l'école et le quotidien dans lequel l'individu agit, en configurant des nouveaux chemins pour interagir et développer ses constantes compréhensions sur le monde et la culture. (Martinisi, s.d. p. 2)

Ici, l'étudiante essaye d'adapter le texte-source, cependant, lors de la transformation, le pronom possessif « *ses* », qui dans l'original renvoie à l'individu, perd son sens, puisqu'il ne se réfère à aucun autre élément dans la phrase. Il est intéressant de remarquer également que les termes utilisés dans l'original font partie d'un ensemble sémantique lié justement aux technologies de l'information et de la communication, car c'est par le biais du « *réseau* » que des « *nouveaux chemins* » se configurent. L'expression « *nouveaux chemins* » perd également son sens dès lors qu'on la transfère à un autre con-texte.

Ces deux manières de faire, même si différentes du point de vue des tactiques (De Certeau, 1990) employées, s'équivalent d'un point de vue fonctionnel, car, dans les deux cas, on restitue le « *texte-autorité* », auquel on adhère, dans une démarche qui n'est d'ailleurs par différente de celle mise en œuvre par le biais des citations. Cependant, au vu de ce que nous avons pu mettre au jour jusqu'ici dans notre analyse, il nous semble nécessaire d'interroger la logique intrinsèque à ces

104

http://www.neaad.ufes.br/subsite/midiaseducacao/pdf/etapa2_1_situando_usoMidias_Beth.pdf, accès le 24 janvier 2010

De la littérature enseignante

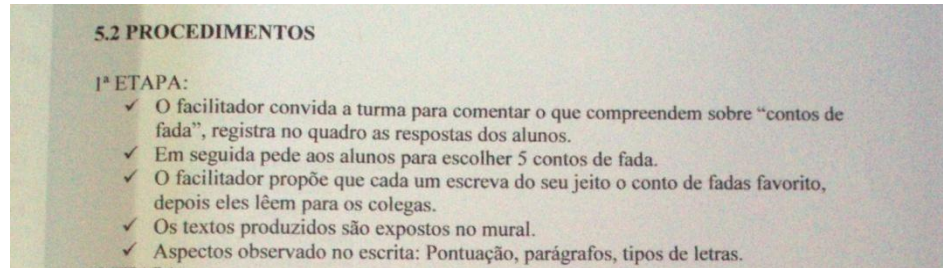
tactiques. Essayer de saisir les logiques sous-jacentes, par une interprétation positive de ce que font les individus peut contribuer à dépasser une interprétation moralisante, insuffisante pourtant pour transformer les pratiques. Car ces tactiques s'avèrent être payantes et peuvent effectivement être perçues, par les (futurs) enseignants comme un moyen de répondre aux attentes institutionnelles et de se conformer à une pratique langagière spécifique, à l'intérieur de laquelle ils ne sont pas nécessairement à l'aise. Plutôt que tricherie, le plagiat peut être lié, d'une part, à l'idée selon laquelle le travail à réaliser se limiterait à trouver les textes où le sujet est déjà traité, et bien écrit de plus, et, d'autre part, au sentiment d'incapacité à maîtriser l'écrit (ce qui serait problématique pour des futurs enseignants, supposés justement faire entrer les élèves dans la littérature). Dans le cadre d'une situation à fort enjeu évaluatif, ces tactiques leur permettraient de se conformer à l'exercice. Il semble nécessaire de rappeler que la copie est en effet un usage de l'écrit largement répandu dans la sphère scolaire. Non seulement elle est apparue très tôt dans l'institutionnalisation des relations pédagogiques, mais elle reste d'actualité, comme nous pourrions l'observer par la suite, lors de l'analyse des observations. Pour l'instant, ce qui ressort de nos analyses, c'est que l'usage restititif du langage peut varier selon sa mise en œuvre, par le biais des citations ou du plagiat, mais les deux formes ne sont pas nécessairement distinctes du point de vue fonctionnel. Dans un cas comme dans l'autre, on s'empare de la voix de l'autre, qui devient sa propre voix. L'usurpation du discours de l'autre peut être une manière de faire face à la difficulté rencontrée dans la contrainte à écrire, à la difficulté d'écrire soi-même, notamment lorsque cette contrainte s'insère dans un enjeu évaluatif.

L'autocopie, ou la brièveté du répertoire de ressources disponibles

L'hypothèse interprétative selon laquelle le recours au discours de l'autre, sous la forme de citation ou de plagiat est une tactique pour faire face à la contrainte d'écrire, est corroborée par le fait que nous identifions dans les écrits un autre type de copie. Il s'agit de l'autocopie, à l'œuvre aussi bien dans les écrits en situation de formation qu'en situation professionnelle, même si elle apparaît en moindre mesure dans les premiers. Nous l'avons vu, dans certains rapports de stage, les membres d'une même équipe reviennent sur des aspects déjà été traités auparavant et qui

De la littérature enseignante

relèvent notamment de la seule description de l'établissement dans lequel les stages ont été réalisés. Mais l'autocopie apparaît également dans les projets de stage, comme nous le constatons par la comparaison des deux extraits ci-après :



Projet de stage Licence Inst. A, Luc et al, p. 6.

7. CRONOGRAMA

DATA	ACOES	RESPONSÁVEIS
13/10/2005	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O facilitador convida a turma para comentar o que compreendem sobre "contos de fada", registra no quadro as respostas dos alunos. ✓ Em seguida pede aos alunos para escolher 5 contos de fada. ✓ O facilitador propõe que cada um escreva do seu jeito o conto de fadas favorito, depois eles lêem para os colegas. ✓ Os textos produzidos são expostos no mural. <p>Aspectos observado no escrita: Pontuação, parágrafos, tipos de letras</p>	

Projet de stage Licence Inst. A, Luc et al, p. 8.

Moins qu'une impression de « déjà lu », il s'agit là effectivement d'extraits entiers du texte qui sont repris à différents moments des écrits. Ici, ces extraits font l'objet d'une nouvelle mise en forme, notamment une disposition en tableau, mais les différents éléments de la colonne centrale sont la reprise exacte de la partie intitulée « procédures », qui fait état des actions qui seront mises en œuvre par les (futurs) enseignants lors du stage, même si dans le tableau, deux nouvelles informations sont ajoutées, la date du cours et le responsable. Mais c'est surtout dans les écrits en situation professionnelle, et en particulier dans des rapports sur les élèves élaborés par les enseignants du primaire de l'établissement PF, que nous observons l'autocopie. Par l'analyse comparative de différents rapports d'un même enseignant, nous constatons qu'ils sont élaborés à partir d'une même base, que l'on fait varier. Ci-après, nous observons, par exemple, les extraits qui portent sur la performance d'élèves en sciences (enseignante MC-PF. Primaire-Sciences).

Rapport 1	L'élève arrive même à comprendre le monde et ses transformations, néanmoins elle ne sait pas utiliser quelques uns des <u>concepts scientifiques basiques</u> comme : lectures, observations, expérimentations, registres, etc. dans l'organisation, communication de faits et informations.
Rapport 2	L'élève n'arrive pas à utiliser quelques uns des <u>concepts scientifiques basiques</u> comme : lecture, observations, expérimentations, registres au moment de réaliser les activités proposées.
Rapport 3	Élève, au moment de développer les activités proposées n'utilisait pas des <u>concepts basiques</u> comme : lecture, observations, expérimentations, registres pour le recueil, organisation, communication de faits et informations.

Registre de performance de l'élève 2006 enseignante MC-PF (primaire- sciences) – les termes sont soulignés dans l'original.

Bien entendu, l'usage d'une même base pourrait être lié au fait que les élèves présentent les mêmes difficultés, ou plus simplement la conséquence d'une économie de travail. Mais il est nécessaire de signaler que les variations plus ou moins pertinentes laissent entrevoir une faible maîtrise des termes utilisés, ici plus précisément le sens même du terme « *concept* », ce qui nous conduit à considérer l'autocopie comme l'indice de la brièveté du répertoire de ressources disponibles pour écrire, ou en tout cas pour écrire des textes professionnels. A la lumière des nos analyses précédentes, nous interprétons ces écrits comme le résultat d'une faible insertion dans la littérature étendue, ou plus précisément comme une *insertion formelle dans la littérature étendue*, caractérisée par le fait que la mise en œuvre de l'écriture n'est pas accompagnée de celle des usages cognitifs et élaboratifs de l'écrit.

Nous avons pu constater que l'investissement de l'écriture sur un registre personnel, dans le cadre professionnel ou universitaire, à l'œuvre dans la modalité d'écriture « *avec soi comme ressource* » ne permet pas aux (futurs) enseignants de mettre en œuvre des usages élaboratifs et cognitifs du langage. Il en est de même pour l'investissement des situations d'écriture à partir d'une adéquation formelle (par la structuration de l'écrit en parties canoniques ou par l'adoption d'un style canonique). La mise en œuvre de certaines composantes structurelles de l'écrit, qui dans le cas des écrits analysés ici relèvent de la liste et de la copie-restitution, semble étayer des usages de l'écrit plus proches de l'écrit de consignation et d'attestation que de l'écrit élaboratif (analyse, abstraction, décontextualisation, comparaison...). La question qui se pose dès lors est de savoir si ce sont les composantes qui définissent les usages, ou les usages qui définissent les composantes. Là se trouve justement l'écart entre les potentialités cognitives de certains usages de l'écrit (de certains usages du langage plus généralement) et leur actualisation, par le biais des pratiques. Ici, nous observons que les règles de reconnaissance et de réalisation (Bernstein, 2007) d'un discours de

De la littératie enseignante

savoir ou d'un discours professionnel sont davantage basées sur des aspects formels que fonctionnels. Les usages de certaines composantes de l'écrit, alors même qu'on est en mesure de les identifier, restent opaques.

D'après nos analyses, la différence entre les écrits analysés ici concerne la présence plus ou moins importante de ces différentes modalités d'écriture et des différentes composantes. C'est aussi ce qui différencie les écrits en situation de formation recueillis dans les deux institutions, notamment le fait que cette insertion formelle dans la littératie semble être plus « *aboutie* » chez les étudiants de l'Institution B. Ces écrits semblent être plus « *adéquats* » du point de vue formel, nous ne pouvons pas considérer néanmoins qu'ils relèvent de la littératie étendue, car là non plus nous ne pouvons identifier la mise en œuvre des usages cognitifs de l'écrit.

Il ne faut évidemment pas perdre de vue l'enjeu évaluatif dans lequel sont pris ces différents écrits et qui influe sans doute sur les pratiques d'écriture des (futurs) enseignants, tout comme il semble nécessaire par ailleurs de mieux comprendre ce qui se passe dans la formation en termes d'insertion dans la littératie de ces individus, et plus particulièrement en ce qui concerne la littératie nécessaire pour l'exercice du métier enseignant, aspect qui sera davantage développé dans la dernière partie de la thèse.

8.4. Mise en relation avec le contexte national

Avant de clore cette partie, il nous semble nécessaire de situer notre analyse dans le contexte brésilien plus large. Nous nous sommes tournée vers la formation pour recueillir des écrits. Que nous ayons effectivement pu en recueillir, ne doit pas amener à conclure que les écrits en situation de formation soient abondants, en tout cas en ce qui concerne les cours supérieurs de formation d'enseignants pour le primaire. D'après les réponses données par les étudiants sortants des cours de Pédagogie au questionnaire socio-économique au « *Provaão* » de 2003, nous constatons que l'écriture, et notamment l'écriture individuelle, semble être peu utilisée dans les instruments d'évaluation mis en œuvre par les formateurs, comme nous l'observons dans le tableau ci-après :

De la littérature enseignante

Quel est le principal instrument d'évaluation adopté par la majorité des vos enseignants ?	Examens écrits	Tests multiple choix	Travaux en groupe	Travaux individuels	Examens pratiques	Sans réponse
Brésil	36,1	4,8	51,1	5,0	2,3	0,7
Nord-Est	16,3	4,0	71,9	5,4	2,1	0,4

D'après MEC/INEP, 2003. P. 235

Et cela d'autant plus dans le Nordeste. Malgré l'ambiguïté du terme « *travaux* », qui au Brésil peut être utilisé de façon indistincte pour des exposés et pour des écrits, nous considérons que, dans le cas où tous les travaux individuels seraient des écrits, au maximum un peu plus de 20 % des étudiants sortants des cours de Pédagogie dans le Nordeste déclarent que le principal instrument d'évaluation adopté par la majorité des enseignants relève de pratiques d'écriture individuelle. Ce qui nous amène à considérer que ces étudiants ont non seulement peu d'occasions de mettre en œuvre des pratiques d'écriture, mais qu'en outre ils ne sont pas évalués sur ce critère.

Malheureusement ces données ne sont pas présentes à l'ENADE (Évaluation Nationale qui a remplacé le « *Prova* », à partir de l'année 2004), ce qui rend impossible toute comparaison. Il est peu probable cependant que les pratiques d'évaluation dans les cours supérieurs de formation d'enseignants pour le primaire aient radicalement changé sur une si courte période. Par ailleurs, cela est à mettre en relation avec les résultats obtenus par les étudiants eux-mêmes dans ladite évaluation. L'ENADE, à la différence du « *Prova* », évalue également les étudiants entrants dans les cours supérieurs, afin de déterminer la valeur ajoutée de la formation supérieure. L'autre différence entre les deux évaluations tient au fait que l'ENADE comprend deux parties (une première porte sur la formation générale des étudiants, commune à tous les cours supérieurs, et l'autre sur les composantes spécifiques au cours supérieur en question), tandis que le « *Prova* », lui, n'évaluait que la formation spécifique. Pour chacune des composantes de l'ENADE, il y a des questions discursives, ainsi que des questions à choix multiples. Et il est intéressant de noter que l'ENADE de 2006, qui a évalué un peu plus de 20 000 étudiants au total, montre un décalage entre la performance des étudiants dans les questions discursives générales (meilleurs que ceux obtenus par les étudiants dans les questions à choix multiple de la même partie) et celle dans la partie discursive spécifique (moins bons que ceux obtenus dans les questions à choix multiple de cette même partie), ce qui

De la littérature enseignante

est valable aussi bien pour les étudiants entrants que pour les étudiants sortants. Autrement dit, les étudiants entrants ou sortants, écrivent mieux sur des thèmes généraux que sur des thèmes spécifiques au champ professionnel pour lequel ils ont été formés. Dans le tableau ci-dessous, nous avons les scores moyens obtenus par les étudiants dans chacune des parties de l'examen (sur une échelle de 0 à 100) :

Résultats ENADE 2006	Formation générale		Formation spécifique	
	Questions discursives	Questions à choix multiple	Questions discursives	Questions à choix multiple
Etudiants entrants	49,3	43,4	21,7	45,5
Etudiants sortants	50,2	44,7	25,4	49,8

D'après Inep, 2006c

Comment interpréter un tel écart ? Nous n'avons pas accès aux réponses des étudiants, mais nous avons essayé de le faire à la fois à partir de l'analyse des questions elles-mêmes et de l'analyse technique de l'examen. Cette dernière met en avant plusieurs pistes interprétatives, mais ne prend pas en compte la nature du travail demandé par les questions dans l'analyse des réponses. Dans la partie discursive générale, l'analyse des réponses (Inep, 2006c, p. 48) des étudiants indique qu'ils se limitent souvent à « *la copie d'extraits des textes proposés dans la question* », ou qu'ils construisent des textes « *laconiques* », « *syntactiquement et sémantiquement corrects, mais sans argumentation* ». D'autres difficultés rencontrées dans les réponses discursives de la partie générale relèvent de la cohésion et de la cohérence du texte, ou encore de la ponctuation, l'orthographe, la syntaxe (idem, p 51). Ou encore, certaines des réponses des étudiants montrent qu'ils n'ont pas compris l'énoncé de la question, certains textes étant en accord thématique avec la question, mais sans y apporter une réponse, d'autres étant totalement en désaccord thématique avec la question posée (idem).

Dans la partie spécifique de la formation, l'analyse des résultats des questions discursives montre que les faibles scores moyens sont liés d'une part au fort pourcentage d'étudiants n'ayant pas répondu aux questions (selon les questions entre 15 % et 25,6 % pour les étudiants entrants et entre 16,6 % et 33,4 % pour les étudiants sortants), mais également au fort pourcentage d'étudiants qui ont obtenu le score minimal zéro (selon les questions entre 7,3 % et 59,6 % pour les étudiants entrants et entre 9,7% et 63,3 % pour les étudiants sortants). Les problèmes rencontrés le plus fréquemment dans les textes vont de l'incompréhension de la

De la littérature enseignante

question au désaccord thématique, mais relèvent souvent de l'impossibilité à mettre en œuvre les savoirs (*a priori*) véhiculés par la formation pour analyser et planifier des situations pédagogiques.

Non seulement nous constatons un écart important dans les résultats obtenus par les étudiants sortants dans les deux parties discursives, mais les problèmes identifiés dans les réponses semblent être d'ordre différent. A ce titre, il semble pertinent d'analyser de plus près la nature des questions posées¹⁰⁵, et par conséquent, des réponses attendues.

QUESTION 9 – DISCURSIVE

Sur l'implantation de « politiques de discrimination positive » liées à l'adoption du « système de quotas » par le biais de Projets de Loi actuellement en cours de discussion au Congrès National, lisez les deux textes ci-dessous :

Texte I

« Représentants du Mouvement Noir Socialiste ont présenté hier au Congrès un manifeste contre la votation des projets qui proposent l'établissement de quotas pour les noirs dans les Universités Fédérales et la création du Statut d'Égalité Raciale. Les deux propositions sont prêtes à être votées par la Chambre des Députés, mais le mouvement veut que les projets soient enlevés de l'ordre du jour. (...) Parmi les membres du mouvement, l'enseignante titulaire d'Anthropologie de l'Université de Rio de Janeiro, Yvonne Maggie a dit : « Il faut faire le débat. En vue de cela, être là, c'est déjà une avancée »,

(Folha de São Paulo, Cotidiano, 30 juin 2006 texte adapté)

Texte II

Depuis jeudi dernier qu'un groupe d'intellectuels a présenté au Congrès National un manifeste contre l'adoption de quotas raciaux au Brésil, la polémique a été réouverte. (...) Le directeur exécutif de l'Éducation et Citoyenneté d'Afro-descendants (Educafro), frère David Raimundo dos Santos, croit qu'aujourd'hui le contexte du pays est injuste envers les noirs et défend l'adoption du système de quotas.

(Agência Estado Brasil, 3 juillet 2006)

En élargissant le débat sur toutes ces politiques de discrimination positive, il y a aussi ceux qui prennent la position selon laquelle le critère pour les quotas dans les Universités Publiques ne doit pas être restrictif, mais qu'il doit également prendre en compte la condition sociale des candidats.

Analysant la polémique sur le système des quotas raciaux, identifiez dans l'actuel débat social :

- 1) Un argument cohérent utilisé pour ceux qui le critiquent. **(5 points)**
- 2) Un argument cohérent utilisé pour ceux qui le défendent. **(5 points)**

QUESTION 10 – DISCURSIVE

Lisez avec attention les textes ci-dessous.

Deux des plaies du Brésil d'aujourd'hui, surtout dans les grands centres urbains, sont la banalité du crime et la violence sur les routes. Lorsqu'on demande une solution, surgit la question : à qui revient la responsabilité ?

Pourquoi ?

Ce sont environ 50 mille brésiliens assassinés chaque année, chiffre bien supérieur à celui de civils morts dans des pays en guerre. Pourquoi tue t-on autant ? Pourquoi les personnes du gouvernement ne sont-elles pas sensibilisées et traitent-elles la sécurité comme une priorité uniquement dans les discours ? Pourquoi faire appel à des subterfuges tels que le durcissement des lois, lorsqu'il existe déjà une législation contre l'impunité ? Pourquoi laisser autant de jeunes mourir, autant de mères pleurer l'absence de leurs enfants ?

(O Globo, Caderno Especial, 2 septembre 2006)

Sois à l'affut

Devant une tragédie urbaine, n'importe quelle réaction des personnes touchées est permise. Ils peuvent souffrir, se révolter, pleurer, ne rien faire. Il appartient à ceux qui y sont extérieur d'agir. Il appartient à la société de percevoir que le drame qui à un moment donné est celui de trois ou cinq familles est, en fait, celui de nous tous. Et il nous est interdit de ne rien faire. Nous ne pouvons pas continuer à voir s'interrompre la vie de nos jeunes. Nous ne pouvons pas croire qu'évoluer, c'est d'accepter que des enfants de onze ans prennent de l'alcool et que, plus tard, sous emprise de l'alcool, ils conduisent, sans aucune notion de responsabilité. (...) Nous voulons dialoguer avec nos enfants. Nous voulons des campagnes de prévention. Nous voulons des lois qui les protègent. Nous voulons les garder dans le monde dans lequel nous les avons fait naître. Nous voulons – et avons besoin – de rester vivants pour qu'ils restent vivants.

(O Dia Caderno Especial, Rio de Janeiro, 10 septembre 2006)

À partir des idées véhiculées dans les textes ci-dessus, répondez à la question suivante, en basant votre point de vue sur des arguments.

Comment le Brésil peut-il faire face à la violence sociale et à la violence sur les routes ?

(10 points)

En dehors du fait que, dans ces deux questions, des éléments de réponse dans les énoncés sont donnés, qu'il suffit d'identifier et de commenter pour pouvoir y répondre, toutes les deux permettent l'expression d'un point de vue. Ainsi, non seulement elles autorisent la modalité d'écriture « avec soi comme ressource », mais également certains des savoirs nécessaires à l'élaboration des réponses sont déjà présentés dans la question. La nature de ces savoirs, justement parce qu'il s'agit de la partie générale de l'évaluation, est également à prendre en compte, car il ne s'agit pas de savoirs spécifiques à un champ disciplinaire. Qu'en est-il dans les questions discursives de la partie spécifique ?

QUESTION 36 – DISCURSIVE

L'exercice professionnel de l'enseignant comprend, au moins, trois attributions : l'enseignement, la participation à l'organisation et à la gestion de l'école, et la production de connaissances pédagogiques. (Libâneo, L. C. et al Educação ESCOLar : políticas, estrutura et organização. São Paulo, Cortez, 2003, texte adapté)

Dans la perspective du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, explicitez des connaissances qui doivent être présentes dans le processus de formation initiale et continue de l'enseignant.

QUESTION 37 – DISCURSIVE

Selon les PCN (Paramètres Curriculaires Nationaux), Éthique, Santé, Environnement, Orientation Sexuelle et Pluralité Culturelle sont des thèmes transversaux à traiter dans la pratique pédagogique. Imaginant que vous soyez enseignant dans les premières années de l'enseignement fondamental, présentez une situation pédagogique dans laquelle sont travaillés au moins deux des thèmes transversaux.

Nous constatons que, bien qu'il s'agisse de questions discursives, la nature du travail à réaliser diffère de façon importante. Non seulement les énoncés offrent moins de « *pistes* » pour répondre aux questions, mais ils demandent la maîtrise de savoirs issus des Sciences de l'Éducation. Le genre d'insertion dans la littérature que ces questions demandent est différent, il s'agit ici d'une littérature nécessaire à l'exercice du métier enseignant. Il est intéressant de signaler justement que l'analyse technique des réponses des étudiants montre que, dans les questions discursives de la partie spécifique, les problèmes liés à la maîtrise du code sont plus récurrents, ce qui corrobore notre interprétation. Les problèmes liés à la maîtrise du code seraient davantage un indice de la faible insertion dans la littérature, qu'un obstacle à la mise en œuvre de pratiques littéraires. Les écrits en situation de formation, tout comme les écrits en situation professionnelle sont plus proches des questions discursives de la partie spécifique, en tout cas en ce qui concerne le type de travail cognitif à réaliser et le type de ressources à mobiliser, que des questions discursives de la partie générale.

Conclusions intermédiaires

Dans cette partie nous nous sommes interrogée sur le type d'insertion dans la littérature des enseignants brésiliens. L'hypothèse littéraire semblait d'autant plus pertinente étant donné, d'une part, l'origine sociale défavorisée d'une partie importante des enseignants et, d'autre part, le fait que l'accès au métier se fait souvent par le biais de formations aménagées et que, par ailleurs, ces filières semblent être particulièrement visées par des individus issus de milieux défavorisés. La question principale est ici moins l'origine défavorisée des enseignants en soi, que leur trajectoire sociale. Certains éléments du contexte brésilien nous amènent à être sceptique quant au fait que l'ascension sociale procurée par l'entrée dans le métier soit conséquence d'une véritable réussite scolaire, loin s'en faut.

En effet, s'il est difficile de soutenir que la formation pour l'enseignement soit une filière de relégation dans le scénario éducatif brésilien, car au Brésil la relégation revient à l'exclusion précoce et sommaire du système éducatif, il est également difficile de considérer qu'elle fasse partie du premier choix de carrière des élèves en situation de réussite, pour lesquels la dévalorisation sociale (et salariale) du métier le rend peu attractif. S'ajoute à cela le fait que la formation pour l'enseignement doit souvent être suivie en même temps qu'une activité professionnelle (dans le métier enseignant, mais pas exclusivement) ; ce qui indique que les conditions de la formation ne sont pas optimales mais qui corrobore l'idée selon laquelle elle est fréquentée par des individus d'origine sociale défavorisée. Par ailleurs, l'augmentation de l'offre de formation « *bon marché* », notamment dans le système privé d'enseignement supérieur, y fait entrer des individus qui, n'ayant pas un parcours scolaire suffisamment réussi pour aspirer à d'autres voies professionnelles, peuvent trouver dans le métier enseignant une perspective d'ascension sociale, ainsi que la possibilité de combiner la continuation des études avec une vie professionnelle. Bref, l'attractivité du métier enseignant auprès des classes populaires ne tient pas exclusivement à la possibilité de gravir l'échelle sociale (même si l'ascension sociale qu'il procure est en demi teinte), mais à la possibilité de le faire à peu de coûts (scolaires mais aussi financiers). Bien entendu, la formation professionnalisante secondaire permettait déjà une entrée rapide dans le marché de travail, rentabilisant ainsi rapidement les investissements personnels et familiaux dans la scolarisation. L'investissement du métier par les élèves issus de milieux populaires

De la littérature enseignante

n'est pas un phénomène nouveau. Ce qui est nouveau, cependant, est le fait qu'aujourd'hui la grande majorité des enseignants en poste a un diplôme de l'enseignement supérieur, garant, *a priori*, d'une insertion dans la littérature étendue.

Dans le paysage éducatif brésilien, le suivi de la scolarisation jusqu'aux études supérieures a pendant longtemps été un privilège réservé aux classes favorisées. Avec l'expansion de l'offre, notamment dans le privé, la situation semble changer. Mais, au-delà de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, cette ouverture signifie-t-elle effectivement une démocratisation en termes d'accès aux savoirs et à la littérature ? Ou bien, avons-nous affaire à une inflation des diplômes ? Dans quelle mesure l'obtention d'un diplôme supérieur peut continuer à être considérée comme un gage de réussite scolaire ? Dans quelle mesure est-il une garantie de l'insertion dans la littérature étendue ? Dans le contexte brésilien, comme dans d'autres sans doute également, on gagne à nuancer la valeur effective des diplômes, dans la mesure où nous pouvons penser que la transformation du niveau de diplômation des enseignants tient parfois à l'inflation de diplômes. Ils sont ainsi plus diplômés, mais pas nécessairement mieux formés, et pas nécessairement plus insérés dans la littérature.

Les résultats auxquels nous sommes parvenue dans la deuxième partie nous ont amenée à nous pencher plus spécifiquement sur cette dernière question, le type d'insertion dans la littérature pouvant être un facteur explicatif de l'hétérogénéité de la réflexivité enseignante. Il nous a semblé fondamental de suivre la piste de recherche ouverte par nos premiers résultats et interroger le type d'insertion dans la littérature des enseignants. Même si nous ne considérons pas que les pratiques littéraires se cantonnent aux seules pratiques d'écriture, il nous semblait nécessaire de pouvoir disposer d'un corpus plus importants d'écrits que celui que nous avons pu recueillir dans la première phase de recherche empirique pour pouvoir approfondir nos analyses. Nous avons pu le faire en complétant notre corpus avec des écrits produits en situation de formation et avons ainsi ouvert prospectivement notre recherche parce qu'il s'est enrichi d'écrits d'enseignants en devenir, qui exerceront le métier dans les prochaines décennies. Le corpus analysé ici comprend donc des écrits produits en situation de formation, ainsi que des écrits produits en situation professionnelle ; les premiers étant plus nombreux et plus longs, nos analyses portent avant tout sur eux.

De la littérature enseignante

Les questions qui nous animaient au moment de les analyser étaient les suivantes : Que font effectivement les (futurs) enseignants confrontés à la nécessité d'écrire ? Les écrits relèvent-ils des pratiques langagières littératiées ? Pour y répondre, nous avons suivi deux axes d'analyses, distincts mais complémentaires.

Premièrement, nous avons essayé de retracer les modalités d'écriture en lien avec les rapports au savoir, au langage et à l'écrit, à partir desquels les (futurs) enseignants investissent les pratiques d'écriture. La compréhension des « *rapports à* » nous paraissait essentielle car ce qui nous intéressait avant tout était de comprendre les écrits produits, non pas du point de vue de l'institution (institution scolaire dans le cas des écrits en situation professionnelle et institution de formation/formateurs dans le cas des écrits en situation de formation), mais du point de vue des producteurs eux-mêmes, (futurs) enseignants, à l'instar de ce qui est proposé par Delamotte et al (2000). Dans leur recherche, les auteures le font à partir de la mise en relation des productions avec des données issues d'entretiens. Ici, nous nous sommes appuyée sur le contenu même des écrits, et, dans le cas des écrits en situation de formation, notamment sur le para-texte (épigraphe, remerciements, présentation, introduction, conclusion et bibliographie), qui offrait des éléments pour interpréter ces productions écrites et reconstituer la manière dont elles ont été investies.

Ensuite, nous nous sommes appuyée sur la distinction tripartite établie par Reuter (2006) entre composantes, usages et pratiques de l'écrit, qui vise à rendre opérationnelle la notion de littérature (Goody). D'après Reuter, « *les composantes et les usages sont toujours déjà pris dans des pratiques* » (p. 141). Les pratiques, quant à elles (et par conséquent les usages et composantes de l'écrit), sont déterminées par les « *rapports à* » (au savoir, au langage, au monde, à soi et aux autres). Dans le sens inverse, les composantes structurales et usages fondamentaux des pratiques contribuent à façonner les « *rapports à...* ». La relation entre les pratiques et les « *rapports à...* » est envisagée comme relevant d'une inter-influence, d'une interdépendance. De manière à retracer les pratiques, nous avons tenté de reconstituer, d'un côté, les modalités d'écriture en lien avec les « *rapports à...* » à partir desquels ces individus investissent les pratiques, et de l'autre, les composantes structurelles (la partie matériellement visible des produits finis) et usages fondamentaux de l'écrit (pouvons-nous y trouver des indices de la mise en œuvre des usages cognitifs du langage caractéristiques de la littérature étendue ?)

De la littérature enseignante

En ce qui concerne les composantes structurelles, les écrits en situation de formation présentent trois caractéristiques principales : tout d'abord l'adéquation formelle aux genres en question¹⁰⁶ ; ensuite, nous avons pu observer que ces écrits relèvent en grande partie de restitutions (copies) de textes d'autres auteurs, qui mis bout-à-bout sont convoqués pour construire un nouveau texte ; enfin, l'appel récurrent aux listes dans la mise en œuvre de l'écriture.

L'adéquation formelle, surtout par le respect des parties canoniques, permet de se conformer au genre, de rendre ces écrits identifiables en tant que genres d'écriture universitaire. Cela est perceptible notamment dans le pré-texte (couverture, deuxième de couverture, dédicace, remerciements, épigraphe, sommaire, présentation, introduction), qui accompagne le texte lui-même. Mises ensemble, ces différentes parties sont parfois plus longues que le texte lui-même. L'adaptation formelle nous conduit à considérer que les (futurs) enseignants disposeraient des *règles de reconnaissance* (Bernstein, 2007) – en tant que règles qui permettent l'identification – des écrits universitaires. Il est cependant plus difficile de considérer qu'ils disposeraient des *règles de réalisation* (idem) de ces écrits (Il faudrait là sans doute interroger la formation de manière à savoir si les règles de réalisation leur sont données et comment). Ce qui nous amène à considérer qu'ils ne disposent pas des règles de réalisation est justement le contenu des différentes parties du texte (notamment les conclusions). L'analyse des bibliographies nous indique par ailleurs une grande hétérogénéité dans les sources consultées pour la mise en œuvre de l'écriture, sont convoqués des textes d'origine diverse, et pas toujours recevables du point de vue universitaire.

L'adéquation formelle est liée également à l'hypercorrection, perceptible dans les formes syntaxiques et dans le lexique employé, éloignés d'un usage ordinaire du langage, comme s'il s'agissait de « *faire écrit* », alors que la syntaxe et le lexique ne sont toujours pas maîtrisés. Syntaxiquement, des phrases longues finissent par présenter une forme inachevée, comme si la complexification exigeait une attention trop importante, difficile à maintenir sur le long terme. Au niveau lexical, l'adéquation formelle se heurte à la méconnaissance du registre lexical propre aux genres universitaires : sont employés des termes peu habituels (même à l'écrit), mais souvent incompatibles avec l'écriture universitaire (tonalité affective ou morale, nous

¹⁰⁶ notamment par l'adéquation à un style que l'on interprète comme canonique, ainsi qu'à une structuration envisagée également comme canonique, celle du genre mémoire s'imposant d'ailleurs aux rapports de stage.

De la littérature enseignante

y reviendrons), dont l'usage dénote parfois la méconnaissance de leur signification ; par ailleurs, le registre « *soutenu* » n'est pas maintenu tout le long des écrits, il cohabite avec des termes issus des usages ordinaires, familiers du langage.

Notre insistance sur les aspects proprement linguistiques ne doit pas être interprétée comme une manière d'indiquer qu'ils seraient centraux pour la mise en œuvre d'écrits littéraires, mais elle tient au fait que ce sont eux justement qui semblent souvent être considéré comme centraux dans la réalisation des écrits analysés. Plutôt qu'origine des difficultés liées à la mise en œuvre de pratiques d'écriture littéraires, nous les considérons comme des indices de la non familiarité avec ces pratiques. De notre point de vue, la centration sur l'aspect formel des écrits littéraires serait en lien avec l'identification de ce qui « *fait écrit* » uniquement en fonction des aspects formels, notamment syntaxiques et lexicaux, des aspects qui sont identifiables à partir d'une lecture en surface. Tout se passe comme si les aspects formels étaient les principaux (voire les seuls) pris en compte parmi les règles de reconnaissance (Bernstein, 2007, ici nous assimilons la reconnaissance à la seule identification) des pratiques d'écriture littéraires. Si la reconnaissance de l'écriture universitaire tient en large mesure à des aspects formels, il devient compréhensible qu'ils soient centraux dans sa réalisation, dans une sorte de « *mime* » de la littérature étendue. La question est dès lors de savoir dans quelle mesure les aspects formels sont au service des usages cognitifs du langage. Cela ne semble pas être le cas dans ces écrits. De notre point de vue, la forme ne peut être au service du contenu que si les aspects formels sont effectivement maîtrisés (pour libérer les ressources cognitives, Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006¹⁰⁷), et si les enjeux cognitifs de l'écriture sont identifiés.

Nous revenons ainsi à la discussion sur les rapports à l'écrit et au savoir qui orientent l'investissement des pratiques. Dans le cas des écrits analysés ici, nous observons dans une large mesure un fort investissement à titre personnel, qui ne relève pas d'un investissement cognitif, mais d'un investissement affectif ou moral, comme nous l'avons déjà indiqué. Si nous ne pouvons pas indiquer que ce type

¹⁰⁷ Dans une analyse secondaire de l'enquête PISA, Bautier, Crinon, Rayou et Rochex (2006) constatent également que les élèves les moins performants dans l'épreuve sont aussi ceux dont les textes comportent le plus d'incorrections orthographiques et syntaxiques ; ce que les auteurs interprètent de la façon suivante : Les formes syntaxiques complexes, non maîtrisées, exigeraient ainsi une attention accrue, au détriment des usages cognitifs du langage. Il en va de même pour l'orthographe, qui ne semble pas être intériorisée par grand nombre d'étudiants. Comme l'indiquent Bautier et al (idem) les compétences orthographiques et syntaxiques s'avèrent être plus manifestes chez des élèves ayant des meilleurs résultats à l'épreuve.

De la littérature enseignante

d'investissement relève d'un malentendu, il serait nécessaire pour cela d'en savoir davantage sur le contexte de production (par exemple, les consignes données par les formateurs), nous considérons toutefois que ces écrits ne témoignent guère des usages cognitifs du langage.

Au-delà de ces aspects proprement linguistiques, l'analyse des écrits fait ressortir principalement deux composantes, à savoir la liste et la copie. Elles relèvent de manières de faire avec le langage impossible sans le recours à l'écrit ; ces deux composantes ne sont présentes ni dans les sociétés avant l'écrit ni dans les sociétés sans écrit. La liste et la copie sont exemples du pouvoir d'objectivation de l'écrit et, de surcroît, apparaissent dans les travaux Goody¹⁰⁸ comme pouvant permettre l'actualisation des potentialités cognitives liées à la culture écrite. Là encore la distinction entre *potentialités* cognitives liées à la mise en œuvre de l'écriture et *actualisation de ces potentialités*, en fonction des pratiques et usages, semble pertinente. Ce n'est pas parce qu'une composante de l'écrit peut permettre certains usages et dès lors étayer des pratiques propres à la littérature étendue, que cette possibilité va se réaliser. Comment cela se passe dans les écrits analysés ?

Tout d'abord, la liste. Elle apparaît chez Goody comme une forme langagière inédite avant le recours à l'écriture, consistant ainsi en un exemple d'usage du langage qui ne voit le jour que dans les cultures littératiées, pouvant étayer des usages du langage divers : prospectifs, ainsi que rétrospectifs, mais aussi conceptuels. Elles *peuvent* induire des mouvements cognitifs tels que la décontextualisation, la catégorisation, l'anticipation (dans le cas des listes prospectives, qui servent à orienter une action future), ainsi que le retour sur des événements passés. Dans les écrits analysés, les listes sont nombreuses (les tableaux beaucoup moins, même s'ils sont également présents) et regroupent des éléments divers (des « choses » observées au moment de stades, mais aussi des concepts, dans le cas des mémoires), parfois hétérogènes. Dans la mesure où, dans ces écrits, il n'est pas possible d'identifier au service de quoi ces listes sont élaborées, il n'est pas possible d'y identifier les usages cognitifs. En ce qui concerne leur usage potentiel à des fins de classification ou de catégorisation, par exemple, l'hétérogénéité des éléments au sein d'une même liste, nous empêche d'y voir un usage cognitif, comme nous l'avons vu. Les listes constituent dans la majorité des cas l'essentiel du travail accompli, comme si elles

¹⁰⁸ Goody, 1979, chapitre 5, pour la liste. En ce qui concerne la copie, Goody défend l'importance de la dimension matériellement stable de l'écrit dans le développement de l'examen critique (idem, chapitre 3).

De la littérature enseignante

s'épuisaient en elles-mêmes, et ne servent pas d'appui à une quelconque ressaisie par les (futurs) enseignants ; elles sont davantage un outil pour *rendre des comptes*, que pour *rendre compte*, ou *rendre raison* de quelque chose.

Ensuite, la copie. La reprise de propos d'autres auteurs *peut* permettre (mais ne l'implique pas nécessairement), en les extrayant du con-texte original, de les soumettre à l'examen, de les comparer à d'autres propos d'un même auteur, ou d'autres auteurs, d'en chercher les incohérences, d'en avancer des déroulements initialement non mis en avant... La possibilité d'accumuler des connaissances, d'élargir le répertoire culturel de l'humanité et de le rendre disponible à un plus grand nombre d'individus est d'ailleurs une des conséquences premières de la diffusion de la technologie de l'écrit. La reprise de propos d'autres auteurs est ainsi une condition pour « *penser avec* », pour « *penser à partir de* ». Mais le texte copié peut tout aussi bien l'être pour rendre plus aisée sa mémorisation, selon une perspective dogmatique de l'écrit (le texte-autorité), selon laquelle ce qui est écrit acquiert un statut de vérité incontestable et, par conséquent, non examinable, non analysable. À ce titre, les travaux de Goody sur les pratiques littératiées restreintes, notamment en contexte religieux (mais pas seulement), sont très intéressants, car l'auteur met justement l'accent sur l'écart qui sépare les potentialités de l'écrit de leur actualisation.

L'appel à la copie dans les écrits analysés ici relève justement d'un usage restreint des potentialités de l'écrit, ce qui fait que les pratiques en question relèvent, par conséquent, de la littérature restreinte. La reprise de propos d'autres auteurs ne semble pas être au service d'un usage cognitif quelconque, leur copie (comme simple restitution) étant l'objectif en soi. Parmi les écrits analysés, plusieurs d'entre eux consistent en une suite de restitutions de textes préexistants (parfois, la restitution intégrale d'un même texte). Bien évidemment, se pose également la question du plagiat, dans la mesure où l'on n'indique pas toujours la source en question. Même si la discussion morale (et même juridique) émerge nécessairement ici, il semble nécessaire de dépasser une interprétation du plagiat en termes moraux. Ainsi, nous avons essayé de faire une interprétation positive de ce que font effectivement les (futurs) enseignants lorsqu'ils reprennent des morceaux de texte (ou des textes entiers), que les sources soient citées ou pas d'ailleurs. Il s'agit d'interroger dès lors de quels usages de l'écrit relèvent ces copies (avec ou sans citation), mais aussi quel est le rapport au savoir et à l'écrit sous-jacent. À partir de nos analyses, nous sommes enclin à considérer que du point de vue cognitif, les copies autorisées, sous forme de

De la littératie enseignante

citation, de même que les copies non autorisées, sous forme de plagiat, relèvent, les unes comme les autres, d'un usage restitutif de l'écrit, fondé sur un rapport autoritaire à l'écrit et un rapport dogmatique au savoir. Elles sont ainsi caractéristiques des pratiques de littératie restreinte, telles que Goody les a mises au jour. En fonction des usages mais aussi des « *rappports à* » à partir desquels les (futurs) enseignants investissent les pratiques d'écriture, la mise en œuvre des composantes structurelles propres à l'écriture universitaire n'implique pas nécessairement qu'elles soient un outil pour penser.

Listes et copies sont mises ensemble, les unes après les autres, et non pas investies dans un registre cognitif. Elles semblent plutôt contribuer à l'adéquation formelle à ce que l'on identifie comme étant les caractéristiques principales des pratiques d'écriture universitaire. Présentes dans grand nombre d'écrits littératiés (justement parce qu'elles *peuvent* étayer des usages cognitifs), tout semble se passer comme s'il s'agissait pour les (futurs) enseignants de reproduire ces composantes, pour s'y conformer. Au-delà de l'apparence du genre, ils semblent moins à même de mettre en œuvre les usages cognitifs traditionnellement liées à ces composantes. Là aussi, tout comme pour les aspects syntaxiques et linguistiques, nous avons affaire à une adéquation formelle, par le biais de la reproduction de certaines caractéristiques superficielles, qui constituent la base des règles de reconnaissance (identification) dont ces individus disposent, et à partir desquelles ils mettent en œuvre l'écriture.

Quel est donc le type d'insertion dans la littératie des « *nouveaux enseignants* » ? Leurs pratiques relèvent-elles de la littératie restreinte ou de la littératie étendue ? Il serait sans doute réducteur de considérer qu'ils se situent uniquement dans la littératie restreinte, dans la mesure où les règles de reconnaissance et réalisation (Bernstein, 2007), à partir desquelles ils investissent ces pratiques d'écriture, témoignent d'une certaine familiarité, aussi minimale soit-elle surtout dans le cas de l'Institution A, avec les pratiques d'écriture littératiées. Si ce n'était pas le cas, nous ne pourrions pas observer l'effort d'adéquation formelle (aspects syntaxiques et lexicaux, ainsi que composantes de l'écrit), tel qu'il est perceptible dans les écrits analysés. La différence entre les écrits produits dans les deux institutions de formation tient au fait que dans l'Institution A, l'adéquation formelle aux écrits universitaires semble être moins « *aboutie* ». En effet, nous y retrouvons davantage de problèmes liés à la structuration des écrits et à la correction syntaxique, ce qui va de pair avec une présence plus importante de l'hypercorrection.

De la littératie enseignante

Nos résultats nous conduisent ainsi à caractériser le type d'insertion dans la littératie des « *nouveaux enseignants* » comme relevant d'une *insertion formelle dans la littératie étendue* parce que leurs règles de reconnaissance mais aussi de réalisation, du moins en ce qui concerne les écrits produits en situation de formation et en situation professionnelle, s'alignent sur des aspects davantage formels (l'apparence) que fonctionnels (les usages) des pratiques d'écritures littératiées. Ainsi, bien que les composantes de ces écrits soient apparentées aux composantes des écrits littératiés, leurs usages ne le sont pas. Par ailleurs, nous l'avons vu, les rapports à l'écrit et au savoir, à partir desquels les « *nouveaux enseignants* » investissent ces pratiques, sont moins proches de ceux caractéristiques de la littératie étendue et plus proches de ceux caractéristiques de la littératie restreinte.

Y a-t-il une place pour le changement, pour la transformation des rapports au monde, au savoir, au langage et à l'écrit, ainsi que pour le changement des pratiques d'écriture ? Tout dépend de la manière dont on envisage la relation entre les pratiques (et donc des composantes et usages) et « *rappports à* », mise en avant dans l'approche de Reuter. S'il est possible de l'interpréter effectivement comme un renforcement mutuel, à la manière de l'habitus de Bourdieu, fonctionnant comme des « *systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes* » (1980 : pp. 88-89), il n'en demeure moins que le rôle des institutions de formation (comme aussi celui de l'école) est justement de promouvoir le développement chez les individus des dispositions (« *rappports à* ») nécessaires à l'insertion dans la littératie étendue. Bien évidemment, certains individus ont, de par leur origine sociale et de par leur scolarisation, des dispositions sinon déjà caractéristiques de la littératie étendue, du moins plus favorables à leur développement. Pour d'autres, au contraire, l'insertion dans la littératie étendue nécessite une transformation des dispositions antérieures et, dès lors, le rôle de l'institution de formation est d'autant plus essentiel. L'ouverture pour le changement dépend ainsi en grande partie de la manière dont est faite la construction du contexte didactique et institutionnel à l'intérieur duquel ont lieu les pratiques d'écriture (les pratiques langagières en général). Dans ce sens, il importe d'interroger également l'influence de la dimension évaluative dans la définition des pratiques d'écriture des (futurs) enseignants, notamment sur le fait qu'ils répondent à la demande institutionnelle par la mise en œuvre d'une pratique d'écriture « *scolaire* ».

De la littératie enseignante

Ces analyses ouvrent des questions sur le contexte institutionnel de la formation enseignante, ou plutôt sur les contextes institutionnels, étant donné leur diversité. Les institutions de formation sont-elles des contextes favorables à l'insertion dans la littératie étendue ? Les inégalités en termes d'insertion dans la littératie à la sortie de la formation supérieure peuvent aussi être envisagées comme des inégalités scolaires et, comme nous l'avons indiqué précédemment, la compréhension de ces inégalités ne peut faire l'économie de deux grands volets qui participent à leur construction : ce que les individus sont (socio-cognitivement) lorsqu'ils arrivent à l'institution de formation (tout comme à l'école), mais aussi ce que l'institution leur fait faire à partir de ce qu'ils sont (quelles pratiques langagières, dont les pratiques d'écriture ? Quelles sont les conditions de leur production ?). Il nous semble cependant que gagner en compréhension en ce qui concerne le premier volet est une condition préalable à une meilleure compréhension du deuxième. Complémentaires, ces deux volets de recherche permettraient de ne pas rendre les (futurs) enseignants coupables de leur faible insertion dans la littératie étendue. Aujourd'hui, cependant, les recherches qui portent sur la formation enseignante au Brésil semblent vouloir faire l'économie du premier volet (nous faisons l'hypothèse que cela est lié à une volonté de ne pas stigmatiser un corps enseignant déjà largement dévalorisé). Par ailleurs, les recherches qui se focalisent sur les aspects didactiques se proposent de construire des connaissances sur la littératie des enseignants, à partir de recherches-action, dont la portée pour gagner en compréhension sur ce qui se passe effectivement dans la formation enseignante actuelle, nous paraît fort limitée.

Une autre piste de recherche ouverte par nos résultats, consiste à interroger les effets de la faible insertion dans la littératie étendue des *nouveaux enseignants* sur leurs pratiques professionnelles. C'est celle que nous avons suivie et que nous développons dans la prochaine et dernière partie de cette thèse.

4ème partie - Littératie et modes de faire pédagogiques

Le choix d'interroger les possibles effets de la faible insertion dans la littératie étendue des « *nouveaux enseignants* » sur leur pratiques professionnelles, découle de la question que nous nous posons au début de ce parcours et qui concernait plus spécifiquement la relation entre les types de réflexivité enseignante et les modes de faire pédagogiques. Le détour que nous avons été amenée à faire, à partir de nos premiers résultats, pour comprendre le type d'insertion dans la littératie des « *nouveaux enseignants* », a influencé également la manière dont nous interrogeons les pratiques. Pour interroger ces possibles effets, il semble nécessaire tout d'abord d'interroger en quoi et comment la littératie est nécessaire à l'exercice du métier enseignant. Sans doute, culture écrite et culture scolaire sont intrinsèquement liées. Mais la façon dont se donne ce lien a néanmoins changé, notamment au cours des dernières décennies, en fonction d'exigences accrues en termes de littératie pour l'insertion sociale. Par conséquent, nous pouvons supposer que sont plus importantes également les exigences en termes de littératie pour l'exercice du métier. C'est à quoi se réfère Kleiman (2001) lorsqu'elle met en avant la nécessité d'une « *littératie fonctionnelle* » pour le métier enseignant.

Nous l'avons vu, la littératie ne peut pas être considérée comme une entité monolithique. Bien au contraire, outre la distinction mise en avant par Goody entre littératie restreinte et littératie étendue, nous avons vu que les individus peuvent être insérés formellement dans la littératie étendue, sans pour autant s'approprier les usages cognitifs du langage propres à cette dernière. L'interprétation et l'investissement que les nouveaux enseignants font des situations d'écriture en situation professionnelle mais aussi en situation de formation semblent être orientés par des rapports au savoir et au langage propres à la littératie restreinte. Que se passe-t-il dès lors que les doxas et vulgates pédagogiques, mais aussi les textes officiels les incitent à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui demandent la mise en œuvre des usages cognitifs de l'écrit, ainsi que du langage en général ? Et que se passe-t-il lorsqu'ils sont incités à le faire face à un public socialement caractérisé par une origine défavorisée ? Si la non-familiarité avec la culture écrite semble être une des principales sources de difficulté pour les élèves de milieu populaire, peut-elle également être une source de difficulté pour les enseignants dans l'exercice du

métier ? Si oui, en quoi ? Et quels sont les risques pour la potentialité démocratisante de l'éducation ?

En effet, nous l'avons dans le chapitre consacré à la contextualisation de notre étude, les évaluations nationales montrent un écart important entre les résultats obtenus par les élèves du réseau éducatif public et ceux du réseau privé (cf. sous-chapitre 2.1). Nous ne reviendrons pas sur les statistiques, mais, *grasso modo*, un élève à la fin du collège dans le public obtient dans les évaluations nationales (Brésil/MEC/INEP 2007) des résultats davantage proches de ceux d'un élève en fin de primaire dans le privé que de ceux d'un élève en fin du collège dans le privé. Cela signifie que ce que les uns parviennent à apprendre en cinq ans, les autres y parviennent au bout de neuf ans de scolarisation. Lorsque nous comparons les résultats des élèves du privé et du public à la fin du lycée, nous observons que ces inégalités, loin de s'estomper, s'accroissent. Un élève à la fin du lycée dans le public a moins appris qu'un élève à la fin du collège dans le privé : autrement dit, ce que les uns arrivent à apprendre au bout de neuf ans de scolarisation, les autres n'arrivent pas à l'apprendre, même au bout de douze ans de scolarisation.

Comment expliquer une telle différence ? Généralement, les explications avancées pour expliquer les différences de performance entre les élèves se situent dans deux champs : d'un côté, l'approche sociologique, de l'autre l'approche didactique. L'explication de l'échec à partir d'un regard sociologique se focalise sur l'origine sociale des élèves : les dispositions acquises par le biais de la socialisation familiale, en fonction de leur plus ou moins grande distance par rapport à la culture scolaire, constituent des inégalités de départ que l'école ne serait pas capable de combler. Ce genre d'explication peut être plus ou moins nuancé selon la force du déterminisme sous-jacente au cadre théorique, mais il reste tout de même que la corrélation entre performance scolaire et origine sociale, statistiquement étayée, n'est pas remise en cause. L'origine sociale peut effectivement, des travaux d'orientation sociologique et notamment ceux qui se situent dans la continuité de l'approche bourdieusienne l'ont montré, être à la base d'une méconnaissance des enjeux de la spécificité de la situation scolaire, en tant que situation d'apprentissage. En effet, la différence de performance entre les élèves selon leur origine sociale, statistiquement établie, est difficile à remettre en cause, mais il semble pertinent également d'interroger la part de responsabilité de l'école dans la construction des inégalités

scolaires car, si effectivement l'origine sociale y est pour quelque chose, tout n'est pas joué d'avance.

De l'autre côté, les travaux orientés selon l'approche didactique essaient de comprendre en quoi certains modes de faire seraient plus à même de favoriser les apprentissages et améliorer les résultats du plus grand nombre d'élèves. La question se pose alors en termes de pratique enseignante. Pour une bonne partie de ces travaux, de manière sans doute caricaturale, nous pourrions dire qu'ils cherchent à identifier les pratiques les plus efficaces didactiquement, au-delà de la distinction des élèves selon leur origine sociale. Parfois ces recherches prennent en compte la différence d'impact entre les élèves « *forts* » ou « *faibles* », catégorisation qui renvoie, si nous la croisons avec les apports de la sociologie de l'éducation, à l'origine sociale des élèves, mais qui ne la recouvre pas entièrement. Elles ne nous informent que peu sur l'impact différencié des pratiques enseignantes selon l'origine sociale de l'élève, encore moins sur l'impact de l'origine sociale (celle des élèves mais aussi celle des enseignants) sur la définition des pratiques. Au vu de la ségrégation scolaire dans le contexte brésilien, mais aussi au vu de l'origine sociale d'une partie importante des enseignants, dont certains ne semblent être que faiblement insérés dans la littératie, c'est cette approche qui est privilégiée ici. Nous avons essayé ainsi de tirer deux fils simultanément, celui qui relève de l'adaptation des pratiques en fonction du public, mais aussi celui de l'influence du type d'insertion dans la littératie nécessaire à l'exercice du métier enseignant.

Ici nous interrogeons les pratiques enseignantes à partir d'une approche didactique avec une préoccupation didactique, à l'instar de ce que fait Tupin (1996). Nous avons opté pour l'interrogation des pratiques enseignantes à la lumière de leurs potentialités démocratisantes, sans pour autant aller jusqu'à analyser ce que font effectivement les élèves, limitée que nous étions par le temps et les conditions de réalisation d'une recherche de doctorat. Nous nous sommes intéressée à ce qui, dans ces pratiques, peut potentiellement contribuer à l'insertion des élèves dans la littératie, plus précisément en fonction du type de contexte littératié, restreint ou étendu, construit par les pratiques. L'idée selon laquelle les mêmes pratiques enseignantes peuvent avoir des effets différenciés selon les élèves (et les dispositions à partir desquelles ils investissent les activités scolaires) n'est pas nouvelle. D'autres avant nous se sont posés ces questions (Bonnéry, 2007 ; Bonnéry, 2009 ; Joigneaux, 2009 ; Bautier & Rochex, 1997/2007 ; Bautier et Rayou, 2009) et ont montré en quoi

les manières de faire de l'école peuvent participer à la construction des inégalités scolaires. Cependant, si le centre de la question reste le même (l'impact potentiel des manières de faire à l'œuvre à l'école sur les élèves), au Brésil, elle se pose différemment en fonction du type d'insertion dans la littératie des enseignants eux-mêmes.

Au vu des résultats auxquels nous sommes parvenue dans la partie précédente, nous avons des raisons d'être sceptique quant à une réelle transformation du niveau de formation des enseignants, qui découlerait de la transformation statistiquement établie de leur niveau de diplômation. Par conséquent, nous avons des raisons d'être sceptique également quant au réel impact de la « *petite révolution* » de la formation des enseignants, à laquelle nous avons assisté depuis la loi de 1996, sur la qualité de l'éducation effectivement offerte, sur une effective démocratisation scolaire, au-delà de la seule fréquentation de l'école.

L'étude d'Albernaz (2002a et 2002b) pointe dans la même direction : l'augmentation du niveau de formation semble avoir non seulement un faible impact sur l'efficacité éducative, mais accroît par ailleurs les inégalités, puisque cet impact est différent selon l'origine sociale des élèves. Bien évidemment, selon une approche sociologique traditionnelle, nous aurions tendance à chercher des éléments pouvant répondre de cet écart dans les caractéristiques du public lui-même. Mais selon Albernaz, cette différence ne peut pas être expliquée par l'origine sociale des élèves, cette variable étant contrôlée. Si la différence ne peut pas être expliquée du côté des élèves, il convient alors de chercher des éléments de réponse du côté des enseignants une fois que, à niveau de diplômation égal, les pratiques enseignantes sont plus efficaces lorsqu'elles se destinent à des élèves socialement favorisés, moins efficaces lorsqu'elles se destinent à des élèves socialement défavorisés. Autrement dit, les pratiques d'enseignants à niveau de diplôme égal seraient moins performantes lorsque dirigées vers un public défavorisé.

A quoi est dû l'impact différencié des pratiques ? Nous pouvons poser deux hypothèses : soit cet impact est lié à une adéquation des pratiques, et notamment à une révision à la baisse des objectifs, lorsque le public en question est d'origine défavorisée, soit cet impact est conséquence de la grande diversité des parcours/filières/institutions de formation d'enseignants ; une diversité qui ferait qu'à un même niveau de diplôme correspondraient des niveaux de formation différents, non sans conséquence sur les pratiques professionnelles. Cette deuxième

hypothèse est notamment corroborée par les résultats auxquels nous sommes parvenue dans la partie précédente, mais également par la corrélation que nous avons pu observer entre modes de faire cognitivo-discursifs et parcours de formation des enseignants. Compte tenu de la faible insertion dans la littératie d'une part des (futurs) enseignants brésiliens, nous voulons déterminer si les pratiques enseignantes contribuent à la constitution d'un contexte de littératie étendue en salle de classe. Nous interrogeons les pratiques enseignantes en ce qu'elles peuvent être (ou pas) des vecteurs de construction d'inégalités scolaires, qui de notre point de vue, dans le contexte brésilien, ne sont pas uniquement le résultat de dispositions familiales différenciées et différenciatrices, mais peuvent être en grande partie liées à ce qui se fait à l'école, à ce que l'on fait de l'école.

Nous interrogeons les pratiques enseignantes à l'égard de l'insertion dans la littératie, qui constitue le fil conducteur à partir duquel nous avons essayé de croiser nos données. Nous n'évaluons pas les apprentissages eux-mêmes, mais nous interrogeons la manière dont les pratiques enseignantes peuvent potentiellement favoriser les apprentissages scolaires, ainsi qu'une certaine disposition à l'égard de l'école qui pourrait contribuer à rendre explicite ce qui ne l'est que très peu. Les travaux de l'équipe ESCOL indiquent également que l'on gagne en compréhension si l'on dépasse les explications des inégalités scolaires basées uniquement sur l'origine sociale, pour essayer d'appréhender comment certains rapports au langage, au savoir et au monde peuvent favoriser ou au contraire gêner les apprentissages. Si ces rapports au langage, au savoir et au monde sont largement influencés par l'origine familiale, ils ne sont pas pour autant directement déterminés. La notion de littératie nous permet de rendre compte de la mise en œuvre de l'ensemble de « *rapports à* », caractéristique de la culture écrite, exigés par l'école mais pas toujours objet d'enseignements explicites.

Nous revenons là à la question de l'efficacité des pratiques, qui est directement liée à la compétence professionnelle. Pour nous il s'agit de déterminer dans quelle mesure les pratiques des enseignants observées sont à même de rendre accessibles les savoirs et les manières d'être au monde, au savoir et au langage propre à la culture écrite. Comme notre intérêt se centre sur la construction des inégalités scolaires en termes d'inégal accès au savoir, il se centre sur ce qui, dans les pratiques, peut amener les élèves à entrer dans la culture écrite et à s'appropriier des savoirs scolaires et ce qui, au contraire, peut contribuer à les en éloigner.

Observer les pratiques en fonction de leur *potentialité* démocratisante, tel est l'objectif que nous nous sommes donné pour cette quatrième et dernière partie de la thèse, notamment en ce qui concerne leur potentialité à faire de la classe un contexte de littératie étendue et d'en permettre la fréquentation par les élèves. Etant donné que nous avons pu mettre au jour que l'insertion de certains enseignants dans la littératie est restreinte ou en tout cas relève d'une insertion formelle dans la littératie étendue, il s'agit également de comprendre, si cela peut être à l'origine d'une différenciation des pratiques. Nous ne nous proposons pas d'évaluer l'efficacité des pratiques enseignantes en fonction de leur impact sur les élèves, encore moins en fonction des résultats obtenus par les élèves, mais de comprendre de quelle manière elles peuvent *potentiellement* contribuer à l'actualisation des *potentialités* cognitives par la fréquentation de pratiques langagières propres à la littératie étendue (à l'écrit comme à l'oral). Cette question est particulièrement importante si l'on pense que, comme le montrent les travaux de l'équipe ESCOL (Bautier & Rayou, 2009 ; Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006), mais aussi ceux de Lahire (1993, 2008), c'est justement la distance entre culture familiale et culture scolaire, en ce qui concerne l'insertion dans la culture écrite, qui peut être à la base des difficultés des élèves. Du moment où nous comprenons la démocratisation scolaire non plus en termes d'accès à l'institution, mais de réel accès au savoir, pouvons nous considérer que l'école publique brésilienne est un vecteur de démocratisation scolaire ?

Comme dans les deux parties précédentes, cette quatrième partie de la thèse constitue une « mini-thèse » et a une organisation relativement autonome par rapport aux deux précédentes. Nous commençons par la discussion des liens entre culture écrite et culture scolaire (chapitre 9), nous présentons ensuite les outils méthodologiques que nous nous sommes fabriqués pour centrer notre regard sur certains éléments des observations réalisées auprès des enseignants brésiliens (chapitre 10). Pour finir, nous présentons nos analyses en discutant les résultats auxquels nous sommes parvenue (chapitre 11). Malgré la relative indépendance de chacune des parties qui constitue cette thèse, dans cette quatrième, plus que dans les précédentes peut-être, nous cherchons à rendre compte du parcours épistémologique que nous avons construit tout au long de ces années.

Chapitre 9 - Littératie et forme scolaire

9.1. Entrée dans la littératie et cadre scolaire

Les liens entre école et littératie semblent être évidents, une fois que l'école est le lieu où l'on apprend le lire-écrire. Une telle perspective est néanmoins réductrice car la littératie, nous l'avons vu dans la partie précédente, ne se réduit pas à la seule maîtrise du code écrit et l'émergence de ce concept est liée à la nécessité de dépasser une approche binaire de la maîtrise de l'écrit, opposant individus alphabétisés aux individus analphabètes. Ainsi l'apprentissage du lire-écrire, bien qu'étant un objectif scolaire à part entière, est surtout condition *sine qua non* pour d'autres apprentissages liés à la culture écrite. La maîtrise technique de l'écrit en tant que code n'est dès lors qu'une base, certes nécessaire à l'actualisation des potentialités cognitives de l'écrit, mais non suffisante, loin s'en faut.

De notre point de vue, ces apprentissages liés à la culture écrite, dans la sphère scolaire, peuvent être de trois types. Tout d'abord, bien évidemment, il y a l'apprentissage du code écrit¹⁰⁹, la technologie de codification-décodification qui permet à l'individu de passer des mots aux signes graphiques et vice-versa. Ensuite, nous pouvons identifier la maîtrise technique de différents genres d'écriture, notamment les genres d'écriture scolaire, dont la maîtrise est nécessaire à la participation de l'individu à une « *communauté textuelle* », au sens d'Olson (1998, p. 302-304), car « *des écrits de nature diverse requièrent différentes compétences* » (p. 302). En ce sens, nous pouvons penser aux différents genres scolaires comme à des moyens de développer différentes potentialités cognitives liées à la culture écrite comme, par exemple, la conceptualisation ou la classification. Troisièmement, nous pouvons également identifier dans l'apprentissage des savoirs disciplinaires, un lien avec la culture écrite, une fois que ce sont des savoirs objectivés, décontextualisés, issus eux-mêmes de la scripturalisation du monde, des savoirs qui, d'après Lahire, « *ont conquis leur cohérence dans/par l'écrit* » (Lahire, 2008, p. 25). Pour cette raison, l'auteur considère les savoirs disciplinaires enseignés à l'école comme étant des « *savoirs scripturaux* ». Leur apprentissage participe également à l'insertion dans la littératie dans la mesure où ils

¹⁰⁹ Cela ne signifie aucunement que cet apprentissage précède ou serait une condition pour l'insertion dans la culture écrite, car, nous le savons, elle se donne avant même que l'enfant apprenne à lire et à écrire, du fait de sa participation à une société littératiee.

enserrent justement les potentialités cognitives mises en œuvre dans leur construction tout au long de l'histoire.

Il semble donc important de faire la différence entre ces trois éléments, certainement liés, mais qui n'entretiennent pas entre eux une relation d'identité. On peut savoir lire et écrire. Il s'agit là d'une maîtrise qui ne concerne que l'écrit en tant que code. On peut par ailleurs s'en servir pour apprendre des savoirs, au sens de la mémorisation, car la matérialité du texte rend plus aisé l'apprentissage d'un texte de savoir. Ce genre d'apprentissage, largement mis en œuvre et attendu dans les modes de faire de l'école dite traditionnelle, relève d'un usage restreint de la littératie, car le recours à l'écrit n'est pas fondement d'une activité cognitive qui ne serait pas possible dans l'oralité. Il ne s'agit pas d'une activité cognitive qualitativement différente de ce qu'il serait possible de faire à l'oral, où les pratiques de récitation sont largement mises en œuvre. A la différence près que dans la récitation propres à la culture orale, les textes évoluent, changent avec le temps et selon l'orateur, tandis qu'avec l'écrit la mémorisation d'un texte peut rester fidèle à sa forme originale. On peut finalement faire un usage étendu des potentialités de l'écrit, c'est-à-dire, faire à partir de l'écrit quelque chose qu'on n'aurait pas pu faire sans recours à la matérialité de l'écrit, comme, par exemple, comparer deux extraits d'un même texte, ou mettre en relation deux textes différents. La simple maîtrise technique n'implique pas nécessairement l'actualisation de ces potentialités, et c'est dans ce sens qu'*«au lieu de définir a priori le pouvoir de la lettre, il paraît plus intéressant d'examiner la variété des situations où l'écrit entre en jeu en posant qu'on ne sait pas ce que peut l'écriture»* (Mbodj-Pouye, 2004).

Nous l'avons vu, tous les types d'insertion dans la littératie ne se valent pas, ne s'équivalent pas. Il importe alors de revenir sur la distinction que nous avons faite auparavant entre littératie restreinte et littératie étendue. Une insertion restreinte dans la littératie est caractérisée par des usages langagiers qui ne diffèrent pas qualitativement des usages langagiers possibles dans les cultures orales. L'écriture est ici principalement envisagée comme un moyen de faciliter la mémorisation, pour faciliter l'organisation de la vie quotidienne. Nous pensons notamment aux usages de l'écrit qui relèvent de la notation ou de la consignation qui a pour objectif de soulager la mémoire (faire une liste de courses pour ne rien oublier) et où la lecture est envisagée comme moyen de mémorisation (apprendre certains versets de la bible, apprendre par cœur des définitions scientifiques).

Au contraire, une insertion étendue dans la littératie (ou une insertion dans la littératie étendue) se caractérise par l'actualisation des potentialités cognitives qui découlent directement de la possibilité de passer de l'auditif au visuel, la matérialité de l'écriture entraînant davantage de décontextualisation et d'abstraction, une fois que les énoncés sont sortis de leur contexte d'énonciation, que l'écrit, pour être compris, nécessite d'être auto-suffisant, c'est-à-dire, d'être son seul contexte. Les usages langagiers sont alors qualitativement différents de l'oralité, liés aux potentialités rendues possibles par l'aspect matériel de l'écrit et à ce que cette matérialité rend possible en termes d'opérations cognitives. Par exemple, nous pensons ici au débat instauré entre Kuhn et Masterman¹¹⁰, suite aux critiques de la deuxième sur « *Structure des Révolutions Scientifiques* » du premier, basées sur un travail de repérage et classification des différents sens attribués au concept de paradigme. D'après Goody (1979, pp. 105), « *à l'origine de cette reformulation des thèses de Kuhn, il y a ce repérage des ambiguïtés et des inconsistances de son vocabulaire qui n'a pu être mené à bien que grâce à un enregistrement et à un classement sur fiches des différentes acceptions d'un des mots-clefs de son raisonnement* ». Bien évidemment, il n'est pas nécessaire de faire de la philosophie des sciences pour se prêter à un tel travail, la disposition spatiale d'information sur un tableau nécessite également un travail de classification plus difficile à mettre en œuvre dans une culture de l'oralité (Goody, 1979, chapitre 4). Cette disposition sur un tableau est une pratique dans la sphère scolaire (Lahanier-Reuter, 2006).

Si ce qu'on appelle la culture écrite se caractérise avant tout par les transformations sociales et cognitives liées aux usages de l'écrit, comme Goody¹¹¹ (1979, 1994, 2007; & Watt, 2006) le montre bien, il n'est toutefois pas possible d'avancer que tous les usages de l'écrit relèvent de la littératie, en tout cas pas de la littératie étendue, comme nous l'avons bien vu dans la partie précédente. Par ailleurs, comme Scribner et Cole (1981) l'ont montré, les transformations cognitives que l'on attribuait à l'écrit, de manière générale, seraient plutôt à attribuer à une certaine forme de culture écrite, la culture scolaro-scripturale. Autrement dit, les auteurs montrent que c'est uniquement par le biais de l'apprentissage (et l'usage) méthodique de l'écrit en contexte scolaire que ces potentialités cognitives pourraient être développées. Ils montrent également que selon le type de contexte scolaire, l'actualisation de ces potentialités peut varier sensiblement. L'apprentissage de l'écrit en arabe dans les écoles coraniques (donc à finalité religieuse) n'a pas les mêmes

¹¹⁰ In Goody (1979, pp. 104-105).

¹¹¹ Et, avec lui, Havelock (1981), Olson (1998 et 2006), Vygotski (1985/1997)...

effets sur les individus que l'apprentissage de l'écrit en anglais dans les écoles laïques. Les différences identifiées entre les individus ayant été scolarisés dans l'une ou l'autre de ces écoles, donc entre la littératie en arabe et la littératie en anglais dans ce contexte spécifique, se situent notamment dans la réalisation des tâches de verbalisation (« *talk about tasks* ») et dans celles qui mettent en scène un syllogisme. La différence en ce qui concerne la littératie n'est pas à chercher dans les langues, mais dans leur contexte d'usage.

Pour les auteurs, l'écart entre la performance des individus ayant été littératiés en arabe (donc dans une école à finalité religieuse, nous le rappelons) et les individus ayant été littératiés en anglais (donc selon le modèle de scolarisation occidentale) s'explique notamment par le type d'usage de l'écrit en œuvre dans chacune des ces institutions d'enseignement. Dans les écoles coraniques, l'objectif est d'apprendre à lire et à mémoriser ainsi plus facilement le texte sacré. Au contraire, le mode de socialisation à l'œuvre dans les écoles en anglais s'identifie à ce que Vincent (1994) appelle la « *forme scolaire* », où la transmission des savoirs est intrinsèquement corrélée à des formes d'exercice du pouvoir. Forme d'exercice du pouvoir et transmission du savoir sont basés l'un comme l'autre sur l'obéissance à des règles et principes. (Vincent, Lahire et Thin, 1994). De ce fait, les deux dimensions de la socialisation scolaire, cognitive et morale sont liées, dans le sens où il ne s'agit pas uniquement d'apprendre des savoirs décontextualisés, mais de les apprendre selon des règles et des principes.

La recherche incontournable de Scribner et Cole (1981) chez les Vai contribue à soulever une question fondamentale dans la recherche sur la littératie : quels sont les usages de l'écrit qui concourent à l'actualisation des potentialités cognitives de l'écrit ? Nous revenons ainsi à la distinction que nous avons faite entre littératie restreinte et littératie étendue. Et nous pouvons à partir de cette première question en poser une autre : toutes les pratiques de scolarisation sont-elles à même d'insérer les élèves dans la littératie étendue ?

Il paraît ainsi intéressant de faire appel à une distinction mise en avant par Bautier et Rochex (1997/2007) pour mieux saisir le processus de construction des inégalités scolaires. Contrairement à une longue tradition de recherche en sociologie de l'éducation, qui tend à interpréter les inégalités scolaires comme le produit de la seule activation des inégalités sociales extérieures à l'école, la scolarisation étant perçue uniquement comme « *cadre* » à l'intérieur duquel ces

inégalités se manifestent, les auteurs passent à une interprétation des inégalités scolaires comme *produites* aussi à et par l'école ; la scolarisation est alors perçue comme une « *activité* » spécifique que les élèves mettent en œuvre. Dès lors, il devient possible aux auteurs de questionner les différences en termes de « *modalités concrètes de cette activité* ». Il s'agit pour eux d'interroger ce que les élèves font effectivement lorsqu'ils sont à l'école pour comprendre comment ce qu'ils font peut être en lien avec les inégalités scolaires. Refaisant le chemin inverse, il nous semble aussi heuristique de faire appel à cette notion pour interroger les liens entre la scolarisation, perçue comme cadre, qui suppose une activité bien précise de la part des élèves pour arriver aux objectifs escomptés, et l'insertion dans la littérature.

Car si le cadre n'est pas entièrement responsable de la manière dont les élèves donnent du sens, et des modalités selon lesquelles ils investissent les activités scolaires, il est difficile de nier qu'il constitue au moins une part objective à partir de laquelle se font les interprétations des élèves. Le recours à Bernstein semble heuristique dans la mesure où l'auteur montre justement en quoi la visibilité ou l'invisibilité (1975/2007) des pratiques peut participer à la construction des inégalités scolaires, notamment auprès des élèves issus des classes populaires. C'est justement le sens du « *cadrage* » qui :

se réfère aux contrôles de la communication dans les relations pédagogiques locales, interactionnelles : entre parents et enfants, professeur et élève, travailleur social et client, etc. (...) le principe de cadrage est le moyen d'acquérir le message légitime (...) le cadrage nous donne la forme de réalisation de ce discours ; c'est-à-dire que le cadrage régit les règles de réalisation pour la production du discours. (Bernstein, 2007, p. 37-48)

Il semble dès lors pertinent, une fois que notre intérêt se centre sur les usages langagiers en salle de classe, d'observer comment se construit le cadre de la scolarisation, à partir de quel cadrage, pour déterminer ses potentialités démocratisantes. Le cadrage concerne les règles de réalisation du texte légitime. Toutefois il serait erroné d'identifier le texte légitime attendu à la production d'un discours de savoir, car un texte est « *tout ce qui peut donner lieu à l'évaluation* » (p. 45), et donc aussi bien le discours de savoir des contenus disciplinaires que, Bernstein nous l'explique, la « *façon de s'asseoir ou la façon de se déplacer* » (idem). Il s'ensuit que le cadrage peut, dans cette perspective, se référer aux deux dimensions de la socialisation scolaire, la cognitive et la morale ; l'une et l'autre étant l'objet d'un cadrage spécifique et également passibles d'évaluation.

Pour revenir à l'exemple de la recherche de Scribner et Cole, l'activité proposée et supposée dans les deux types d'école diffère en ce que l'une relève d'un enseignement de dogmes, tandis que l'autre d'un enseignement de savoirs, tout comme différent également le type de rapport au savoir et à l'écrit. Bien évidemment l'enseignement de savoirs peut se dérouler de manière dogmatique, mais la nature même des « choses » à apprendre est différente. Dans une recherche ultérieure, Scribner (1977) a essayé de comprendre l'impossibilité des individus non scolarisés en anglais à répondre aux tâches de syllogisme. Elle conclue que la capacité à répondre à des problèmes de ce type relève de la possibilité de construire un discours logique, qui est particulièrement mis en œuvre dans les exercices scolaires. Or, entre dogme et logique, la distance n'est pas des moindres.

Bien évidemment aussi, il est toujours possible d'objecter, et les travaux de Bautier et Rochex le montrent bien, que les élèves s'engagent dans ce cadre qu'est la scolarisation en fonction de l'interprétation qu'ils en font. Ce qu'ils font effectivement lorsqu'ils sont ensemble dans une classe peut être très différent. Mais, si nous pouvons observer une différence en fonction de l'interprétation des élèves, on peut imaginer aussi que cette interprétation soit, sinon largement orientée par les modalités de mise en œuvre de la situation pédagogique, tout au moins balisée par le cadre qui leur est proposé. Pour reprendre encore une fois l'exemple de la recherche chez les Vai, il est peu probable que les pratiques de syllogisme auraient pu être mises en œuvre dans un contexte d'enseignement dogmatique qui, de plus, envisage exclusivement l'apprentissage par mémorisation. L'examen des implications logiques d'une proposition est peu à même d'apparaître dans un tel contexte.

Le point de vue adopté ici est le même, il s'agit d'interroger la scolarisation comme cadre qui, en construisant un contexte littératié, permettrait aux élèves de fréquenter la littératie. Mais nous partons du présupposé que, selon les modalités de ce cadre, le type de littératie peut varier, être restreinte ou étendue. En d'autres termes, la possibilité virtuelle que le cadre scolaire soit un terrain fertile pour l'actualisation des potentialités cognitives de l'écrit ne serait pas la même selon les modes de faire pédagogiques. Dans le cas de la recherche de Scribner et Cole, la différence entre l'école coranique et l'école occidentale est particulièrement aisée à faire, les objectifs comme les pratiques sont différents dans les deux contextes. D'un côté, il s'agit d'un apprentissage de contenus disciplinaires selon la « forme scolaire », de l'autre, d'un apprentissage de la religion, pris en charge par une institution nommée

école, mais qui ne relève pas forcément de la forme scolaire au sens de Vincent (1994) ; le terme « école » n'a donc pas le même sens dans ces deux contextes, même si tous les deux comprennent une maîtrise technique du code écrit.

À ce titre, il est intéressant de noter que l'émergence de la forme scolaire est, et ce à l'intérieur même des écoles des frères chrétiens, liée à la transformation de l'objet des apprentissages, en termes curriculaires (Vincent, 1994 ; Lahire 2008). La religion ne figure plus comme l'élément principal du programme d'études et même, déjà aux prémices de la forme scolaire, les écoles chrétiennes convertissent l'enseignement religieux au modèle scolaire. Comme l'indique Lahire, « *les écoles n'étaient pas des lieux religieux, mais des lieux au sein desquels la religion (parmi d'autres choses) est scolarisée* » (2008 : p. 35). Le succès connu par les collèges jésuites tenait plus à l'enseignement laïcisé qu'à l'enseignement proprement religieux qu'ils proféraient comme le signale Durkheim (1938/1999, tome 2, chapitres 5 et 6). Autrement dit, le succès de l'entreprise éducative des jésuites (et par la même de leur entreprise de conversion des jeunes générations) tient au fait qu'ils excellaient justement dans l'enseignement des belles-lettres.

9.2. Types de littératie, modes de faire pédagogiques et démocratisation

Si les liens entre littératie et forme scolaire sont constitués d'emblée, une fois que la forme scolaire d'apprentissage présuppose l'apprentissage technologique et technique de l'écrit (code écrit et maîtrise des genres), ainsi que l'apprentissage des savoirs scripturaux et *a fortiori* l'insertion dans une littératie (restreinte ou étendue), les liens entre types de littératie, modes de faire pédagogiques semblent plus difficiles à saisir, notamment lorsqu'on ajoute à cette équation la question de la définition des objectifs scolaires en fonction du public auquel la scolarisation se destine. Ce qui est sûr, c'est que les exigences sociales liées à la littératie ont évolué, de même que les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage sous-jacentes aux pratiques pédagogiques ; ce que l'on peut identifier par la dominance des approches constructivistes et socio-interactionnistes. Dans la doxa¹¹² pédagogique, ainsi que dans les discours officiels, les modes de faire traditionnels sont souvent associés à un

¹¹² D'après Rayou (2009), les doxas sont « *des savoirs d'opinion qui circulent sur l'éducation* » (p. 3). Elles se distinguent ainsi des vulgates, comprises comme le produit de la vulgarisation de « *savoirs 'robustes'* » (idem) et qui sont ainsi « *vidés de leur sens* » (ibidem)

apprentissage passif, à l'intérieur desquels les élèves ne construisent pas le savoir. L'apprentissage qu'ils sous-tendent serait un apprentissage mécanique, insuffisant pour que élèves donnent du sens aux savoirs. Rien n'est moins sûr.

Il serait inexact d'établir une relation directe entre les modes de faire pédagogiques identifiés comme traditionnels et la littératie restreinte car ces modes ont bien produit de la littératie étendue. Pas pour tous les élèves, mais pour une part d'entre eux, ceux qui allaient plus loin dans le système éducatif. La relation est alors à faire entre les objectifs d'une école accessible à tous et ceux d'une école réservée à certains. L'école pour tous, l'école du peuple se contentait d'une littératie restreinte, largement suffisante pour la vie quotidienne et pour l'insertion professionnelle. Toutefois, les modes de faire dits traditionnels, que l'on peut rapprocher de la forme scolaire de l'école moderne¹¹³, étaient aussi sous-jacents aux modes de faire de l'école de l'élite, qui, elle, a produit de la littératie étendue, aussi bien pour les élèves issus des classes favorisées, pour qui la réussite était de l'ordre de l'évidence, que pour certains élèves de milieux populaires qui arrivaient à aller au-delà de l'éducation du peuple et à intégrer le système d'enseignement réservé aux élites. Si nous prenons l'exemple français, nous pourrions donc dire que la frontière entre littératie restreinte et littératie étendue dans l'école de la République se situait auparavant entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ; tous les deux étaient cependant organisés selon les modes de faire traditionnels. Ainsi, il paraît peu pertinent de chercher les différences entre littératie restreinte et étendue du côté des modes de faire pédagogiques uniquement, en tout cas si nous ne regardons que la mise en scène pédagogique. Au-delà des modes de faire pédagogiques, il paraît pertinent d'interroger le type d'insertion dans la littératie que l'école rend possible dès lors qu'elle ne se destine qu'à un public socialement défavorisé, comme c'est le cas de l'école publique brésilienne. Nous y reviendrons.

Mais il n'est pas possible non plus de faire abstraction de l'évolution des modes de faire pédagogiques au long des dernières décennies, car ce que l'on fait à l'école aujourd'hui est, à certains égards, peu ressemblant avec ce qu'on y faisait au début du XXème siècle et même dans les années 50 ; une évolution à mettre en relation avec la transformation des exigences sociales par rapport à la littératie, comme nous l'avons indiqué. Nous retrouvons chez Bernstein un cadre théorique puissant pour rendre compte de ces évolutions, à partir notamment de l'opposition

¹¹³ Moderne ici est utilisé en référence à la Modernité

qu'il met au jour entre « *modèle de performance* » et « *modèle de compétence* » (Bernstein, 2007). Cette opposition, qui apparaît très tôt dans l'œuvre de cet auteur, lorsqu'il établit les différences entre pédagogies visibles et invisibles (1975/2007), est faite notamment à partir de la prise en compte des formes de cadrage (2007), mais aussi de classification¹¹⁴ à l'intérieur de chacun de ces modèles.

La force de la classification et du cadrage détermine le degré de visibilité des différentes pédagogies. Plus les pédagogies sont invisibles (Bernstein, 1975/2007), plus on se rapproche du modèle de compétence (2007), plus l'élève semble disposer d'une autonomie dans le processus d'apprentissage car l'enseignant n'apparaît plus comme modèle à suivre. Elles ont donc comme caractéristique le fait que la situation d'enseignement essaye d'adopter un point de vue puero-centrique, l'élève est mis au centre car il s'agit, avant tout, de faire en sorte qu'il puisse organiser son propre apprentissage. L'enseignant n'est pas supposé donner à voir le texte légitime que l'élève doit produire, car c'est la capacité même de ce dernier à le construire qui devient un des objectifs centraux de l'enseignement, voire l'objectif central. Au contraire, dans le modèle de performance (2007), orienté selon une pédagogie visible (1975/2007), le texte légitime que l'apprenant doit produire est le même que celui produit par l'enseignant. Il s'agit pour l'apprenant avant tout de montrer qu'il s'est approprié et qu'il maîtrise le texte légitime véhiculé. En ce qui concerne les savoirs constitués, il s'agit pour l'élève de montrer qu'il les a appris, et cet apprentissage peu souvent, mais pas toujours, se réduire à un apprentissage du type mémorisation-restitution.

Dans le modèle de compétence, c'est moins la production du texte qui est importante, mais ce que cette production signale en termes de compétences construites (ou mises en œuvre). Le texte légitime n'est pas rendu visible par l'enseignant. C'est la mise en situation de l'apprenant qui est supposée rendre possible la construction d'un texte de savoir. Nous pourrions alors avancer qu'on attend là que l'élève se montre capable, de manière autonome, de scripturaliser des

¹¹⁴ La classification se réfère aux « *relations entre les catégories, qu'il s'agisse de catégories entre des instances, entre des agents, entre des discours ou entre des pratiques* » (Bernstein, 2007 : p. 29).

« *On peut distinguer entre des classifications fortes et des classifications faibles selon le degré de séparation entre les catégories, qu'il s'agisse de catégories du discours, de sexe, etc. Ainsi, dans le cas de classifications fortes, il y a un degré élevé de séparation entre les catégories. Dans le cas des classifications fortes, chaque catégorie possède son identité unique, sa voix unique, ses propres règles spécialisées de relations internes. Dans le cas des classifications faibles, nous avons des discours moins spécialisés, des identités moins spécialisées, des voix moins spécialisées. Mais les classifications, fortes ou faibles, sont toujours porteuses de relations de pouvoir* » (p. 30)

savoirs, c'est-à-dire de les construire à partir de la mise en œuvre des potentialités cognitives de l'écrit. Les métaphores utilisées pour caractériser le travail de l'enseignant actuellement (qui doit guider, orienter, accompagner l'enfant et non plus transmettre des savoirs) sont, à ce titre, particulièrement représentatives de ce changement : un « *bon* » enseignant abdique sa fonction d'enseignant pour que l'élève puisse exercer son rôle d'apprenant.

Force est de constater néanmoins que le passage d'un modèle pédagogique à l'autre n'implique pas directement un changement curriculaire, en tout cas pas entièrement. Lorsque nous regardons le curriculum (socle commun des connaissances et des compétences¹¹⁵), au Brésil (Brasil/SEF, 1997), comme en France d'ailleurs, les savoirs disciplinaires restent à l'horizon. Les transformations décrites par Bernstein ne concerneraient donc pas directement le curriculum, même si celui-ci se trouve élargi par l'insertion de compétences et attitudes, de savoir-faire et savoir-être¹¹⁶. Il s'agit bien, et encore, d'apprendre des savoirs scripturaux.

Dans le modèle de performance, c'est par l'apprentissage des savoirs scripturaux que l'insertion dans la littératie se fait, la fréquentation de « *savoirs scripturaux* » (Lahire, 2008), les savoirs disciplinaires qui constituent les contenus d'enseignement, de plus en plus abstraits et complexes en fonction du niveau d'enseignement, étant le véhicule des potentialités cognitives de l'écrit. Au contraire, dans le modèle de compétence, l'insertion dans la littératie est perçue comme résultat d'une mise en situation, les savoirs étant le produit des potentialités cognitives de l'écrit. Autrement dit, tandis que dans un modèle on attend que les élèves deviennent littératisés par la fréquentation des savoirs scolaires (en tout cas ceux d'entre eux qui ont eu une scolarisation longue), l'insertion dans la littératie dépendrait là de la durée de la scolarisation, dans l'autre, on attend plutôt qu'ils le deviennent par la mise en œuvre de la raison graphique (Joigneaux, 2009), ainsi que par la scripturalisation des savoirs, et cela dès le début même de la scolarisation. Les deux modèles seraient ainsi passibles d'étayer l'insertion dans la littératie étendue, que celle-ci soit destinée à l'ensemble ou à une partie seulement des élèves.

La différence principale en termes de littératie ne se situe dès lors pas dans la séparation entre les pratiques dites traditionnelles et les pratiques dites

¹¹⁵ <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

¹¹⁶ Ou tout simplement par leur explication, car toute entreprise éducative comprend bien une dimension attitudinale et pragmatique, comme les travaux des sociologues britanniques sur le curriculum caché l'ont montrée (Forquin, 1997 et 2008).

innovantes (notamment celles qui se réclament d'orientation socio-constructiviste). Elle ne concernerait ni les savoirs eux-mêmes, ni l'insertion dans la littératie, si ce n'est que l'école refuse (ou tente de refuser) l'insertion dans la littératie restreinte comme une étape vers la littératie étendue. Plusieurs questions restent cependant ouvertes : l'insertion dans la littératie restreinte est-elle condition pour la littératie étendue ? La réponse à cette question est-elle différente selon l'origine sociale des élèves ?

Par ailleurs, une confusion semble s'installer sur deux aspects. Le premier tient au fait que l'invisibilité du modèle de compétence semble être particulièrement opaque à une population spécifique d'élèves, ceux de milieux populaires (Bernstein, 2007, p. 48-50), car les élèves issus de milieux favorisés arriveraient plus facilement qu'eux à interpréter une situation à classification et cadrage faibles comme s'il s'agissait d'une situation à classification et cadrage forts. Donc certains élèves, de par leurs dispositions (Bourdieu et Passeron, 1970), sont dans une position avantageuse, et confirment en même temps le bien-fondé pédagogique des pratiques construites à partir de ce modèle.

Le deuxième aspect, les modes de faire caractéristiques du modèle de compétence permettent à ceux qui n'y arrivent pas de s'inscrire dans l'ici et maintenant de la salle de classe, même si ce n'est pas toujours dans le registre souhaité, en ayant l'impression de réaliser le travail attendu ; impression partagée par les enseignants et qui laisse place aux malentendus (Bautier & Rochex, 1997/2007 ; Bautier & Rayou, 2009), de part et d'autre. Pour de nombreux élèves, cette impression se défait à l'arrivée au collège, dès lors que les exigences cognitives semblent être mises en avant au détriment de l'attitude et du comportement (Bonnéry, 2007).

Pour ce qui est du contexte brésilien, étant donné l'origine sociale des élèves, mais aussi celle d'une part des enseignants qui, nous l'avons vu dans les chapitres précédents, se situeraient, pour une part importante d'entre eux tout au moins, plutôt dans la littératie restreinte que dans la littératie étendue, nous pourrions imaginer que les malentendus seraient d'une autre nature. Ils ne seraient pas la conséquence d'un malentendu sociocognitif de la part des élèves (malentendu majoré par les transformations de la forme scolaire) mais d'un malentendu construit par les enseignants eux-mêmes. Dans ce cas, si malentendu il y a, ce ne serait pas entre les élèves et les enseignants, mais entre ces derniers et les discours qui circulent autour

de et à l'école, de manière officielle ou pas, sur ce que sont enseigner et apprendre. Autrement dit, en reprenant l'idée que la scolarisation constitue un cadre¹¹⁷ (que les élèves peuvent éventuellement interpréter différemment), si les malentendus se trouvent du côté des enseignants, alors la construction des inégalités scolaires ne serait pas une conséquence des interprétations différenciées et différenciatrices de la part des élèves, mais bien au contraire, elles seraient immanentes au cadre lui-même. Selon la manière dont le cadre scolaire est construit, il se peut que la construction de l'expérience scolaire dans l'accomplissement du métier d'élève (ou plutôt la réduction de la première à la deuxième) ne soit pas due à une interprétation fautive ou réductrice du cadre (pro)posé par l'enseignant, mais au contraire, que ce cadre peut induire les élèves à se restreindre à ce type d'interprétation et d'investissement dans l'ici-et-maintenant des activités scolaires. Si tel est le cas, il paraît peu probable que les élèves soient à même de construire seuls le sens de l'activité scolaire orienté vers un « véritable travail d'apprenant » (Charlot, Bautier & Rochex, 1999), surtout si nous considérons l'origine sociale des élèves de l'école publique brésilienne.

Dans notre recherche, la notion de malentendu se trouve ainsi déplacée ; en effet, il serait peu pertinent de soutenir que les difficultés d'apprentissage des élèves seraient conséquence d'une lecture approximative de la spécificité du travail scolaire de leur part, si les pratiques enseignantes elles-mêmes peuvent être basées sur des malentendus ; hypothèse à laquelle nous arrivons à la suite des analyses précédentes.

Par ailleurs, il est important de rappeler que la circulation des modèles pédagogiques s'insère dans le contexte brésilien à un moment socio-historique bien spécifique, celui de la massification de l'éducation, avec toutes les questions que cela (im)pose à l'école. La massification de l'éducation au Brésil est le corollaire d'une histoire faite de profondes inégalités, cristallisées dans la séparation entre public et privé, dont nous avons relevé les caractéristiques.

¹¹⁷ A l'inverse de Bautier et Rochex qui interrogent la scolarisation en tant qu'activité (1997/2007)

9.3. L'école et les enseignants face à la pauvreté

Il n'est pas possible de faire abstraction de la ségrégation scolaire quand il s'agit de porter un regard sur les pratiques enseignantes, car le public auquel sont confrontés les enseignants du système public, plus précisément la façon dont ces derniers envisagent (ou pas) les élèves comme des élèves « *normaux* » (capables d'apprendre), peut avoir une incidence sur la façon dont le métier enseignant est investi. *A fortiori*, une incidence sur les pratiques enseignantes elles-mêmes. La question qui se pose ici est celle de l'adaptation ou de l'ajustement des pratiques enseignantes lorsque l'école se trouve confrontée à un public spécifique. Cette adaptation peut se faire à plusieurs niveaux : les objectifs, le curriculum et les pratiques elles-mêmes.

Tout d'abord, les objectifs. Nous avons vu, dans la première partie de cette thèse, que la genèse même de l'éducation destinée au peuple est différente de celle destinée aux élites, bien qu'elles aient été toutes deux, au moins dans un premier temps, prises en charges par des congrégations religieuses, notamment les jésuites. L'éducation destinée au peuple, fondée sur une démarche nettement caritative et alignée sur le paradigme de l'éducation civilisatrice, devait lui fournir une formation morale, celle du milieu familial étant jugée comme inadaptée, ainsi que des compétences et des savoirs de base.

Comme les pratiques sont le produit de plusieurs couches de l'histoire des systèmes éducatifs (Rockwell, 2000), il est pertinent de considérer que la définition des objectifs scolaires en fonction du public, à l'œuvre dès la genèse du système éducatif brésilien, n'est pas complètement sans lien avec ce qui se fait actuellement. D'ailleurs, au moment des entretiens, certains enseignants insistaient sur l'importance de la dimension morale dans la définition du métier (face à « *ces élèves-là* »).

Ensuite, et nous l'avons également vu dans certains entretiens, l'adaptation au public se fait en fonction des contenus d'enseignement. Certains enseignants cherchent à enseigner des savoirs utiles, concrets, qui peuvent faire du sens dans « *leur* » réalité, celle de « *ces élèves-là* ». Parfois même cette sélection des contenus répond à une approche hygiéniste. Cela est aisément identifiable dans l'enseignement des sciences : comment se laver, manger, s'occuper de l'environnement... La discussion sur la définition des programmes scolaires, et en

particulier des compétences et savoirs considérés comme centraux ou fondamentaux, a été au cœur des préoccupations des sociologues britanniques (Forquin, 2008). Reste à déterminer si l'on entend « *fondamental* », comme « *fondement* » à des apprentissages ultérieurs ou bien comme « *essentiel* ». En fonction du sens attribué à la notion de « *fondamentalité* », les réponses curriculaires ne seront pas nécessairement les mêmes. Dans les entretiens, la *fondamentalité* semble rapprochée, le plus souvent, de l'essentialité, que de l'embaselement selon une vision propédeutique.

Par ailleurs, la question prend des contours différents si l'on considère, à l'instar de Bourdieu (1970), que le système d'enseignement a pour fonction la « *reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes* » (p. 70). Mais est-il vraiment possible de considérer les savoirs seulement comme des impositions arbitraires, sans un quelconque intérêt proprement cognitif ? Malgré la longue tradition sociologique qui, à la suite de Bourdieu, tend à considérer les savoirs scolaires, de même que les usages du langage qui s'y déroulent comme des impositions arbitraires, nous sommes enclin à considérer au contraire que ces savoirs et ces usages du langage participent à l'actualisation des potentialités cognitives de l'écrit. L'apprentissage des contenus disciplinaires participe à l'inscription dans une structure de savoir, au sens bernsteinien.

Pour Bernstein (1975), il y a une corrélation entre les formes linguistiques/langagières, les formes de relations sociales et la construction de significations. L'auteur différencie deux codes langagiers : le code restreint et le code élaboré. Tandis que le premier se rapproche du mode de fonctionnement cognitivo-langagier propre aux cultures orales, le deuxième est, lui, plus proche des cultures scripturales. Le code restreint se caractérise par une variation lexicale et syntaxique moins importante et un choix réduit de la séquence verbale. En outre l'accent est mis sur la communication extra-verbale, issue du contexte de communication et l'objectif principal du code restreint est de définir et renforcer les rapports sociaux, à partir de symboles partagés. L'individu est effacé au profit du statut social. Tout se passe sur le plan de l'implicite. De l'autre côté, le code élaboré se distingue par un plus large éventail d'arrangements verbaux, où les significations généralement analytiques et abstraites sont explicitées verbalement et où l'individu est appelé à se mettre en scène. Le soi émerge pour externaliser ses significations individuelles. Le langage, syntaxiquement et lexicalelement riche, est perçu comme un ensemble de possibilités

théoriques, capables de conceptualiser le réel. Selon l'auteur, bien qu'on puisse identifier l'usage des deux codes, à partir de l'adaptation à la situation et au contexte, chez un même individu, le code élaboré est moins probable chez des individus des classes populaires, pour lesquels la socialisation familiale passerait uniquement par un code restreint.

Cette approche sociologique, fortement critiquée lors de la publication de ses travaux, a laissé place à des interprétations approximatives de ses propos, notamment en termes de déterminisme absolu et de théorie du handicap socioculturel. Une interprétation renforcée d'ailleurs par les travaux bourdieusiens. Cependant, elle est aujourd'hui convoquée (Frاندji & Vitale, 2008) pour expliquer la construction des inégalités scolaires, notamment lorsqu'elles sont construites et renforcées par l'école elle-même. Il s'agit de comprendre dans quel mesure l'école, supposément responsable de l'accès égal au savoir et à la littératie, est productrice d'inégalités, à partir du moment où elle se révèle incapable d'apprendre aux enfants de classes populaires l'usage du code élaboré, condition même de la scolarisation. C'est dans cette optique que s'insèrent les travaux d'Escol, cherchant à identifier la production des différences sociales à l'intérieur même de l'école. Plus spécifiquement, ces travaux cherchent à déterminer dans quelle mesure les pratiques enseignantes, qui se déroulent en salle de classe, contribuent à cette différenciation, dans quelle mesure elles poussent les élèves plus démunis langagièrement à accomplir leur métier d'élève plutôt qu'à s'engager dans un véritable registre d'apprentissage.

C'est ainsi que les pratiques cognitivo-langagières, fort dissemblables chez les enfants selon leur origine sociale, peuvent être à la source de difficultés scolaires concernant notamment l'identification des objectifs scolaires et des enjeux cognitifs des situations d'enseignant-apprentissage, et le type d'activité cognitivo-langagière que les élèves mettent en place, sous-jacent à des manières de travailler plus ou moins adaptées à la réussite scolaire. Si on assume que les enfants de classe populaire, dont les autres relations pédagogiques (au sens large) se limitent au code restreint, ne peuvent avoir accès qu'au code élaboré à l'école, que se passe-t-il lorsqu'il n'est pas véhiculé par le discours des enseignants.

Bourdieu (1966) d'ailleurs a également dénoncé la part prise par l'école dans la construction des inégalités sociales, notamment à partir de la notion d'implicite exigé par l'école et qui empêche une scolarisation véritable de ceux auquel la socialisation familiale n'a pas donné ces implicites. Il s'agissait de la, tant décriée,

« *indifférence aux différences* » (idem). Depuis, la question semble être posée en d'autres termes, car il paraît peu pertinent de considérer que les enseignants ne prennent pas en compte la spécificité de leur public, lorsqu'ils sont confrontés à des élèves défavorisés (ou à des « *élèves faibles* », ou encore à des « *élèves en difficulté* »). Bien au contraire, la construction des inégalités scolaires tient, du moins en partie, justement à une adaptation aux différences, sans pourtant que l'attention soit portée sur des éléments pertinents.

Il s'agit là du troisième niveau auquel peut se faire l'adaptation à un public spécifique : celui des pratiques. Bonnéry (2009) indique justement que la construction des inégalités scolaires se fait en partie, de façon active :

Constater que tous les élèves n'apprennent pas quand on est « indifférent aux différences » ne conduit pas souvent à une remise en cause des implicites et des modèles sociaux de l'élève normal, mais à une interprétation essentialisée et déficitariste des différences entre élèves. Cette interprétation conduit alors à une « surattention particulariste à ces différences », donnant souvent lieu à des modes d'« adaptation » différenciés selon l'image que les enseignants se font des élèves, modes d'adaptation qui participent à une fabrication active des inégalités. (Bonnéry, 2009 : p. 17)

Les travaux d'ESCOL ont contribué à mettre au jour le leurre dans lequel tombent les enseignants lorsque, dans le but de faciliter le travail des élèves, ils découpent l'activité en tâches bien délimitées et leur ôtent la possibilité même de construire le sens des apprentissages scolaires (Bautier, 2006). A l'origine de cette posture des enseignants, on peut identifier aussi bien la méconnaissance des sources de ces difficultés qu'une mauvaise interprétation des théories pédagogiques¹¹⁸. Mais il est possible d'imaginer également qu'une telle posture peut être suscitée par un malentendu sur des objectifs scolaires, des enjeux cognitifs sous-jacents, et par une manière de faire avec le langage qui empêche l'entrée dans un registre scolaire.

En d'autres termes, il est nécessaire de savoir si les enseignants, dont la fonction principale est l'insertion des élèves dans un registre littéraire, sont eux-mêmes littératiés, ou à quel degré ils le sont. Il est nécessaire également d'interroger si les enseignants sont eux-mêmes porteurs de ces implicites ou s'ils se situent dans un registre de travail qui empêche l'enseignement. Les enseignants sont-ils à même d'aider les élèves à entrer dans la littératie ?

¹¹⁸ Ces théories, ou plutôt la façon dont elles ont été vulgarisées, renforcent, par exemple, l'idée selon laquelle l'apprentissage ne peut se faire que si on part du « concret », ou bien qu'il ne peut faire du sens que s'il est en lien avec la réalité des élèves. Or, à partir du moment où l'on considère que la réalité de ces élèves est différente de celle d'élèves dits « normaux », il y a nécessairement une adaptation des objectifs ou contenus d'enseignement.

Cette question semble centrale pour deux raisons principales. La première, parce que le type de discours produit par l'enseignant va définir la possibilité même pour les élèves d'un accès aux savoirs et aux usages cognitifs du langage (à l'oral tout comme à l'écrit). La deuxième, parce qu'on peut supposer que le degré de littératie de l'enseignant définit également sa manière de se représenter son travail et de l'effectuer.

On ne peut pas soutenir l'idée que la population enseignante n'est pas insérée dans la littératie. Cependant, il est possible de considérer que chez certains enseignants, il s'agit de littératie restreinte, ou bien que leur insertion dans la littératie étendue est d'ordre formelle, et non pas fonctionnelle. Des lors, ces enseignants ne peuvent contribuer à l'actualisation des potentialités cognitives liées à la culture écrite. Il est, par conséquent, possible d'envisager qu'ils aient un rapport au langage et au savoir peu favorable à la construction d'un contexte de littératie étendue, en salle de classe, et donc peu favorable aussi à une insertion des élèves dans cette littératie.

L'usage social que l'on fait de l'écrit est, comme on l'a vu avec Reuter (2006), un élément fondamental pour comprendre les pratiques littératiées des différents individus. L'analyse de la littératie ne peut donc être faite qu'à partir de la prise en compte des réalisations des sujets spécifiques, dans des contextes donnés. La littératie est appréhendée en termes d'amplitude, de mise en œuvre, aussi bien que de registres entrant en jeu dans sa mise en œuvre, comme ça a été démontré dans l'analyse secondaire des données PISA (Bautier, Crinon, Rayou et Rochex, 2006).

Assez fréquemment, chez les élèves en difficulté, le discours est considéré comme un simple moyen de communication ou d'expression. Dans cette recherche, on part du principe qu'il ne se réduit pas à la seule représentation de la pensée, mais qu'il en est constitutif. Le discours permet la construction d'une vision du monde, plus ou moins attachée à l'immédiateté et à la réalité, plus ou moins capable d'établir des généralisations et de construire des abstractions. À partir de ce que cette vision du monde permet (ou pas) comme construction de point de vue, de déplacement, d'objectivation, de constitution de soi comme sujet, l'action même de l'individu sera différente. Une compréhension magique des phénomènes naturels, par exemple, est très peu consonante avec une vision scientifique. La littératie dans notre recherche caractérise les pratiques langagières des formes sociales scripturales (Vincent, Lahire et Thin, 1994 ; Lahire, 1993 et 2008), dans une démarche de secondarisation (Bautier et Rochex, 1998). Et on ne peut parler d'insertion dans le

monde littératié si l'individu n'intègre pas dans sa vision du monde cette vision médiatisée par le langage et par les savoirs.

Par ailleurs, le façonnement des pratiques professionnelles peut être fondé sur une perspective sociocentrique. Il est nécessaire d'interroger si une insertion de l'enseignant dans la littératie étendue implique nécessairement la construction du cadre de la scolarisation comme contexte d'insertion dans littératie étendue. Dans ce sens, est particulièrement saisissante la proximité d'une telle approche avec les propos sociocentriques (Windisch, 1982 et 1985) tenus par certains des enseignants interviewés. De notre point de vue, le sociocentrisme peut être à la base d'un façonnement non seulement des pratiques mais également des objectifs scolaires. Enseigne-t-on la même chose et de la même façon à un public socialement défavorisé ?

Si l'enseignant ne considère pas les élèves comme capables d'apprendre ou alors s'il relègue au deuxième plan la dimension cognitive de la socialisation scolaire, le travail d'enseignement, à proprement parler, devient impossible. Cela nous impose d'interroger également le rôle institutionnel dans la définition des objectifs scolaires. La ségrégation sociale à l'œuvre dans le système d'enseignement brésilien peut sans doute contribuer à la redéfinition à la baisse des objectifs scolaires, d'autant plus si l'école publique répond, depuis sa genèse, à une mission civilisatrice.

Nous cherchons par là à intégrer une conception plus large du temps, qui va de la « *longue durée* » au micro-temps du quotidien (Rockwell, 2000) mais également une conception plus large de l'espace, qui va de la situation au contexte plus ample (Bautier et Markidis, 2004). La dimension sociale de la littératie ne peut être comprise qu'à partir d'une telle démarche, car les enseignants sont pris eux-mêmes dans des configurations contextuelles qui les dépassent. Il ne s'agit donc aucunement de les rendre responsable de ces contextes, mais de comprendre comment leurs pratiques sont forgées à partir d'éléments divers. D'autant plus que les conditions de travail à l'école publique brésilienne ne sont pas tout à fait les mêmes que dans le contexte français, en particulier pour les enseignants du collège.

Pour nous, il s'agit d'interroger les pratiques enseignantes dans leur potentialité à insérer les élèves dans la littératie. Peut-on considérer la classe comme un lieu d'insertion dans la littératie ? Si oui, de quel type de littératie, restreinte ou étendue, s'agit-il ? En cela, nous rejoignons Tupin (2003), lorsque l'auteur met en avant l'idée selon laquelle l'efficacité (des pratiques) enseignante(s) ne peut être

appréhendée qu'en fonction de leur potentialité démocratisante. Néanmoins ici, nous nous sommes limitée à décrire et analyser les pratiques en prenant appui sur les apports de la sociologie de l'éducation sur la construction des inégalités à et par l'école.

Mais à quels éléments, à l'intérieur du cadre de scolarisation, peut-on attribuer la construction du contexte de littératie ? C'est ce dont il est question dans le chapitre suivant, où nous décrivons la façon dont nous avons pu opérationnaliser sur le plan méthodologique nos questions de recherche.

Chapitre 10 - Éléments méthodologiques de recueil et analyse des données

Il est temps maintenant de présenter notre démarche de recueil de données, ce que nous faisons dans la sous-partie suivante (10.1), et de leur analyse, ce que nous faisons par la suite (sous-partie 10.2), à la lumière de l'objectif que nous nous sommes donné. Un objectif qui consiste à dégager des tendances communes qui nous permettraient d'identifier des « *modes de faire pédagogiques* » à l'œuvre dans l'école publique brésilienne, et à les mettre en relation avec la construction d'un contexte littéraire en salle de classe.

10.1. Observer des modes de faire pédagogiques

Le terme « *modes de faire pédagogiques* » peut laisser entendre qu'il s'agirait là de caractériser les pratiques des enseignants observés. Il n'en est rien. Nous l'avons dit auparavant, le but n'est pas de caractériser les modes de faire pédagogiques de chaque enseignant pris individuellement. Si tel était le cas, il aurait fallu observer un même enseignant à plusieurs reprises, ce qui nous aurait obligé également à réduire le nombre d'enseignants observés, pour rendre la recherche « faisable » dans le cadre d'un travail de doctorat. Le but, comme nous l'avons indiqué, est de caractériser les modes de faire pédagogiques à l'œuvre dans l'école publique brésilienne. La nuance entre « *modes de faire pédagogiques des enseignants* » et « *modes de faire pédagogiques à l'œuvre dans l'école publique brésilienne* » peut sembler mineure, mais elle ne l'est pas. Par là, nous mettons l'accent sur le fait que ces « *modes de faire pédagogiques* » font partie d'un répertoire de « modes de faire » disponibles, au-delà des individus eux-mêmes, non sans lien avec les différentes couches qui composent l'histoire du système éducatif (Rockwell, 2000).

Nous avons alors pris le parti de réduire le nombre d'observations par enseignant, tout en élargissant le nombre d'enseignants, parce que nous voulions justement mettre en relief ce qu'il y a de commun, ce qu'il y a de partagé, qui contribue à forger l'expérience scolaire des élèves (Rochex¹¹⁹, 2009 ; Dubet, 1991 et

¹¹⁹ Plus généralement, toute activité, toute expérience humaine doivent être envisagées comme triade vivante où sont engagés, dans leur affrontement au réel, le sujet, l'objet et autrui. Unité

1994). Bien entendu, leur expérience scolaire se forge à partir du sens qu'ils attribuent, mais on ne peut accorder du sens qu'en fonction du déjà-là, c'est-à-dire les modes de faire pédagogiques qu'ils rencontrent par les élèves tout au long de leur scolarisation. Il serait naïf cependant de considérer que toutes les pratiques se ressemblent et ce que nous avons essayé de faire a été justement de construire une typologie des modes de faire, à partir des pratiques observées.

Limiter le nombre d'observations par enseignant à une seule, nous offrait la possibilité d'observer davantage d'enseignants, mais impliquait forcément la prise en compte de cette contrainte dans l'analyse. Celle-ci a été réalisée de manière transversale et non individuelle, de même que l'analyse des écrits en situation de formation. Nous voulions, avant tout, dégager des différences et des similitudes dans des pratiques à l'œuvre dans ce contexte spécifique. Il s'est agi pour nous de caractériser des modes de faire pédagogiques à l'œuvre disponibles dans le répertoire des pratiques enseignantes dans ce contexte spécifique ; et aussi de saisir la manière dont ces modes de faire s'agencent. La typologie proposée ne se veut pas classement des enseignants. Comme pour toute catégorisation, les types identifiés ne sont qu'une abstraction construite à partir des tendances observées. L'analyse ne se veut pas réductrice de la complexité des pratiques, mais elle part de l'idée selon laquelle il est nécessaire de réduire cette complexité pour mieux saisir ce qui se joue pour les élèves dans leur scolarisation. Les pratiques de certains enseignants à l'intérieur de notre population ont une valeur d'idéal-type, parce qu'ils condensent les traits principaux de chaque mode de faire. Raison pour laquelle, au long de ce chapitre, les pratiques de certains enseignants seront convoquées, à titre d'exemple, même si la catégorisation a été construite à partir de l'ensemble des observations.

Bien évidemment, à raison d'une seule observation par enseignant, on pourrait imaginer que les pratiques données à voir par les enseignants ne sont pas représentatives de ce qu'ils font habituellement avec leurs élèves. Dans les recherches à orientation ethnométhodologique (Coulon, 2007), la présence prolongée dans les salles de classes permettrait au chercheur de se fondre dans le décor, de se faire

*vivante parce que conflictuelle, dynamique parce que dysharmonique, puisque, d'une part, chacun des trois termes de cette triade obéit à des logiques, des lois et des normes qui lui sont propres et que, d'autre part, chacun recèle en lui des contradictions et ambivalences dont le dépassement en appelle aux deux autres. L'activité ne peut être comprise dans son développement et son histoire seulement à partir d'elle-même. L'unité d'analyse qui peut rendre compte de sa dynamique doit comporter à la fois l'objet – au double sens du terme – vers et sur lequel elle porte, et les sujets auxquels elle s'adresse ou répond, dont elle sollicite l'activité ou à l'activité desquels elle réplique, adresse ou réponse qui appellent à leur tour la réponse d'autrui, en un intertexte, en un dialogue et un échange d'activités sans origine ni fin ». Rochex, Jean-Yves, 2009. Expérience scolaire et procès de subjectivation. In : *Le Français aujourd'hui* n° 166, p. 25)*

oublier, pour parvenir ainsi au plus près de ce qui se fait d'habitude en salle de classe, loin du regard scrutateur d'un observateur externe. Suivant ce raisonnement, les pratiques observées seraient représentatives de ce que les enseignants veulent donner à voir à un observateur externe. Mais nous ne revendiquons pas cette affiliation et nous avons opté pour une présence courte pour deux raisons.

D'une part, s'il y a adaptation des pratiques en fonction d'une présence extérieure cela nous intéresse dans la mesure où nous toucherions là aux représentations de ce qui serait envisagé par les enseignants comme étant caractéristique des « *bonnes* » pratiques enseignantes, qu'ils les mettent en œuvre de manière récurrente ou pas. D'autre part, nous avons des raisons de penser que celle-ci ne transforme qu'en surface les modes de faire des enseignants. Car nous faisons l'hypothèse que, au-delà des caractéristiques propres aux modèles pédagogiques sous-jacents (traditionnel ou contemporain), les modes de faire pédagogiques présentent une plus grande stabilité en ce qui concerne la place accordée au discours de savoir et au type d'insertion dans la littératie, une fois que ces aspects sont directement dépendants du type d'insertion dans la littératie des enseignants eux-mêmes, mais aussi du type d'insertion dans la littératie qu'ils considèrent adapté à leur public.

Par ailleurs, les enseignants de la population de la première phase du recueil de données sont peu habitués, voire pas du tout, à la présence d'un observateur externe dans leur salle de classe. Lorsque c'est le cas, il s'agit le plus souvent de stagiaires, comme nous l'avons indiqué. L'enjeu évaluatif de la présence d'un observateur externe, qui pourrait impliquer une transformation des pratiques, a été minoré par le statut de stagiaire attribué à l'observateur, entraînant ainsi une relation de type expert-néophyte à qui l'on doit montrer comment on fait le métier. Comme il a été précisé auparavant (cf. chapitre 2), notre âge a aussi contribué à l'instauration d'un tel rapport, étant donné que nous étions plus jeune que les enseignants et que nous n'avons jamais été enseignante nous-même.

En outre, même si nous avons systématiquement prévenu les enseignants à l'avance de notre présence dans la classe, les conditions d'exercice du métier, avec ses nombreuses heures de travail, rendent moins aisée une transformation radicale des pratiques. Et certains d'entre eux, comme c'est le cas de l'enseignant F-PF, malgré la prise de rendez-vous pour l'observation et l'explication de notre démarche de recherche, ne pensaient pas que nous observerions un cours. Le cours que nous

avons pu alors observer n'a été en aucun cas fait « *sur mesure* » pour un observateur externe.

Enfin, un dernier élément, non moins important que les précédents, et qui nous conduit à envisager l'absence de façonnement des pratiques par la présence d'un observateur externe, c'est qu'elles ne relevaient pas toutes des modes de faire « *à la mode* ». Bien au contraire, les données recueillies donnent à voir un équilibre entre les pratiques dites « *traditionnelles* » et les pratiques dites « *contemporaines* », postures assumées, l'une et l'autre, par les enseignants lors des entretiens. Si nous nous sommes gardés d'analyser les entretiens du point de vue de leur contenu dans les deux chapitres précédents, c'est parce qu'il paraissait plus heuristique de convoquer des passages des entretiens en lien avec les pratiques observées, selon une démarche de triangulation des données, ce que nous faisons dans cette partie. C'est également à la lumière de l'analyse des écrits produits par les (futurs) enseignants en situation professionnelle et en situation de formation qu'il nous intéresse d'observer ce qu'ils font faire à leurs élèves. Est-il possible d'identifier une symétrie entre ce qu'ils font eux-mêmes et ce qu'ils font faire à leurs élèves ? Comme nous l'avons expliqué, l'hypothèse littératie s'est construite au long de la recherche, ainsi il nous a paru nécessaire de porter une attention particulière aux pratiques de l'écrit (au-delà des seules pratiques d'écriture) au moment des cours.

Par exemple, est significatif le fait que, tout au long des 66 heures de cours observées, nous n'avons vu qu'à une seule occasion un enseignant, au collège, demander aux élèves la production d'un texte long. Le texte en question était un résumé de quelques chapitres du manuel d'histoire et, donc, nous ne pouvons pas dire qu'il s'agit d'une pratique d'écriture véritablement « *élaborative* » (Perrier, 2006, p. 143 et suivantes¹²⁰). Nous utilisons le terme « *élaborative* » pour la distinguer des pratiques d'écriture « *inscriptives* » (idem), dans lesquelles ce qui est demandé aux élèves relève davantage de la copie, soit à partir du manuel, soit à partir du tableau ; la copie est largement mise en œuvre, aussi bien au primaire qu'au collège.

Comme nous le verrons au primaire, malgré notre choix de réaliser nos observations dans les deux dernières années de ce niveau d'enseignement justement pour éviter la phase d'apprentissage des techniques du lire-écrire, l'alphabétisation

¹²⁰ « Les 'exercices écrits' qui ne demandent que peu ou pas de rédaction correspondent à un principe d'inscription ; des tâches de synthèse peuvent répondre à un principe de production et d'élaboration. Les formes de l'écriture demandent plus ou moins de travail de formalisation et de mise en mots, une écriture plus ou moins élaborative, plus ou moins de rédaction. » Perrier, 2006, p. 143

des élèves restait un des objectifs principaux des enseignants (parfois même leur objectif principal), étant donné que certains élèves ne savaient encore ni lire ni écrire. Ce « retard » contribue certainement à l'absence de pratiques productives de l'écrit, mais il ne fait que corroborer l'hypothèse d'une faible insertion dans la littératie dans l'école publique brésilienne.

Mais ce qui nous paraît fondamental est, au-delà des pratiques d'écriture à l'œuvre dans les cours, de mettre en relation les pratiques de l'écrit avec les modes de faire pédagogiques qui les caractérisent, deuxième objectif de l'analyse des pratiques observées, pour comprendre dans quel type de littératie, restreinte ou étendue, l'école publique brésilienne insère les élèves. Comme nous l'avons indiqué, les pratiques d'écriture peuvent être un élément des pratiques littératiées, mais ces dernières ne se réduisent pas aux premières. Car, en effet, les échanges oraux peuvent également relever de pratiques langagières fondées sur la littératie étendue ; la différence ne tient pas au canal de communication, mais aux usages du langage. C'est ainsi que notre attention a été focalisée sur les pratiques d'écriture, certes, mais plus largement sur les pratiques discursives des enseignants, qui peuvent participer à l'insertion des élèves dans la littératie étendue.

Nous établissons une distinction entre pratiques de l'écrit (ou pratiques littératiées) et pratiques d'écriture, il serait réducteur, et même inexact, d'identifier les pratiques littératiées aux seules pratiques d'écriture. Car l'insertion dans ce que Goody (1979) appelle la « culture écrite » change substantiellement le rapport au langage, au monde et au savoir et ce changement a des incidences également sur les pratiques langagières orales. L'oral peut lui aussi être littératié, quand il s'appuie sur les potentialités cognitives liées à l'insertion dans la culture écrite. Dès lors, pour observer dans les pratiques enseignantes ce qui se fait en termes d'insertion des élèves dans la littératie, il n'est pas suffisant de regarder uniquement du côté des pratiques d'écriture. Celles-ci ne sont qu'un élément, parmi d'autres, à observer.

Ces précisions faites, nous présentons maintenant les catégories d'analyse que nous avons retenues pour caractériser les modes de faire pédagogiques, notamment en fonction de la mise en scène du discours pédagogique, et les mettre en relation avec la mise en œuvre de pratiques langagières littératiées (dont les pratiques d'écriture).

10.2. Analyser des modes de faire pédagogiques

Les enseignants s'appuient souvent sur la distinction entre traditionnelle et contemporaine pour caractériser leurs pratiques. Cette manière de se référer aux pratiques renvoie à des transformations des modes de faire de l'école en fonction des modulations (ou de l'évolution) de la forme scolaire, qui touche à la fois, la définition du curriculum (ce qui doit être enseigné/appris) et sa mise en œuvre (comment s'y prendre), ainsi qu'à la relation entre enseignant et élèves. En ce qui concerne la mise en œuvre du curriculum, la différence principale tient à ce que le modèle traditionnel serait avant tout caractérisé par la transmission des savoirs, tandis que le modèle contemporain, basé sur les vulgates socioconstructivistes, serait caractérisé par la construction des savoirs par les élèves. Du moment où, dans ce dernier modèle, l'enseignant n'est plus celui qui détient le savoir à transmettre, mais celui qui accompagne, guide sa construction par les élèves, la relation hiérarchique entre ces derniers et le premier se trouve affaiblie. Un affaiblissement de la relation hiérarchique (la frontière entre les rôles) qui s'accompagne par ailleurs d'un affaiblissement de la frontière qui sépare les différents types de discours (discours enseignant et discours des élèves) et types de savoirs (entre les différentes disciplines scolaires et entre celles-ci et les savoirs de la vie ordinaire, le sens commun).

L'hypothèse que nous avons alors faite consiste à considérer que la force des deux types de cadrages (CADI et CADR) peut varier indépendamment l'une de l'autre, la visibilité des enjeux cognitifs de la scolarisation tenant à la force du CADI, et la visibilité de la dimension de la socialisation morale de la scolarisation tenant à celle du CADR. Pour cette raison, nous avons choisi de ne pas utiliser le binôme conceptuel modèle de performance et modèle de compétence de Bernstein, parce que la caractérisation de chacun de ces modèles, chez l'auteur, ne dissocie pas la force de la classification de celle du cadrage :

Modèle de Performance => CL+, CA+

Modèle de Compétence => CL-, CA-

Cette catégorisation permet de saisir les transformations actuelles de la forme scolaire, qui passent des pédagogies visibles à des pédagogies invisibles. L'invisibilité tiendrait au fait que, dans les pratiques pédagogiques actuelles (scolaires,

mais pas seulement), aussi bien la classification (CL), qui établit la frontière entre les catégories (types de discours, individus, disciplines) que le cadrage (CA), qui établit les frontières à l'intérieur d'une catégorie, se trouvent affaiblis. Mais les effets sur les apprentissages des élèves ne seraient pas les mêmes selon leur origine sociale. Bernstein (2007) montre que les élèves issus de milieux favorisés arrivent à identifier la spécificité du travail scolaire, transformant CA- et CL- en CA+ et CL+, tandis que ceux de milieux populaires n'y parviennent pas.

Toutefois, si dans un premier temps Bernstein indique que l'affaiblissement du cadrage concerne les deux ordres distincts du discours pédagogique (Discours Instructeur et Discours Régulateur, dorénavant DI et DR), il indique aussi que l'affaiblissement touche plutôt l'un ou l'autre. Ainsi, la visibilité ou l'invisibilité peuvent concerner tantôt le DI tantôt le DR. Ces deux ordres comportent en effet un texte légitime qui doit être produit par les élèves : pour le premier, il s'agit du texte de savoir, même si dans le modèle de compétence ce n'est pas tant le produit fini qui est important mais le processus qui a amené à la production de ce texte de savoir, et pour le deuxième, il s'agit de la posture d'élève, l'adéquation à la posture attendue dans l'un ou l'autre des modèles. Là encore les différences entre ces deux modèles pédagogiques sont perceptibles. Tandis que dans le modèle de performance, les attentes vont dans le sens d'une posture « *passive*¹²¹ » de l'élève, d'une disciplinarisation du corps et de l'esprit, dans le modèle de compétence, ces attentes vont dans le sens opposé, on attend la participation active de l'élève dans le collectif de la classe, dans la construction des savoirs. Si le curriculum formel semble mettre en avant notamment des éléments du DI (des contenus d'enseignement), il n'en reste pas moins que des « *contenus d'apprentissage* » qui se réfèrent au curriculum caché sont également des objectifs réels de la socialisation scolaire. Nous pouvons ainsi identifier deux dimensions de la socialisation scolaire : l'une proprement cognitive, liée aux contenus disciplinaires affichés dans les programmes, mais également une dimension morale¹²², qui vise à insérer les élèves dans un ordre social donné. Durkheim (1922/1999) l'indiquait déjà, lorsqu'il mettait en avant le rôle de l'école dans l'éducation morale des enfants.

¹²¹ La notion de posture « *passive* » dans le mode traditionnel se réfère à la dimension motrice, en opposition à l'activité du mode pédagogique contemporain, et ne doit pas être confondue avec de la passivité cognitive.

¹²² A ce titre, voir les travaux issus du courant britannique qui s'intitule « *Nouvelle Sociologie du Curriculum* ». Le livre de Forquin (2008) en constitue une introduction assez complète pour le public francophone.

Ainsi DR et DI définissent, ensemble, les textes légitimes à produire par les élèves, le premier d'ordre comportemental et le deuxième d'ordre cognitif. Et l'invisibilité des modes de faire pédagogiques peut concerner aussi bien l'un que l'autre. L'étude de Morais et Neves (2001)¹²³ est un exemple de l'opérationnalisation des concepts bernsteiniens et en particulier celui de cadrage, avec une analyse plus fine, qui différencie la force de ce dernier en le déclinant entre cadrage du discours régulateur et cadrage du discours instructeur. Les auteurs démontrent que selon que l'affaiblissement du cadrage concerne le DR¹²⁴ ou le DI¹²⁵, l'opacité des modes de faire pédagogiques n'est pas la même. La même conclusion est avancée dans l'étude de Morais (2002). L'affaiblissement des règles hiérarchiques et des relations entre différents espaces serait favorable aux apprentissages des élèves. Au contraire, l'affaiblissement de la sélection des contenus et celui des critères d'évaluation semblent défavoriser davantage ceux qui sont déjà défavorisés face à l'école (Bernstein 2007 : p. 216). Autrement dit, le passage du modèle de performance au modèle de compétence n'est pas automatiquement défavorable à la démocratisation de l'enseignement, à condition que l'affaiblissement du cadrage et de la classification ne rendent pas opaques les règles de réalisation et reconnaissance¹²⁶ du discours de savoir.

Le travail de Morais (2002) ouvre des pistes intéressantes pour penser les pratiques pédagogiques et leurs effets en termes d'inégalités scolaires. Il paraît important en effet de revisiter les concepts de Bernstein en essayant de mettre en avant les différences en termes de classification et cadrage et à l'intérieur de ce dernier entre le cadrage du DR et celui du DI.

L'analyse que nous avons mise en œuvre prend en compte trois aspects : la classification, le cadrage, aussi bien du DR que du DI, et les pratiques de l'écrit caractéristiques de chaque mode de faire. Pour ce qui concerne les **deux premières catégories d'analyse**, l'objectif est de savoir si les enseignants se rapprochaient davantage de la forme scolaire traditionnelle (modèle de performance ou pédagogie visible chez Bernstein) ou des modes de faire caractéristiques des évolutions actuelles

¹²³ Apud Bernstein 2007.

¹²⁴ Les règles de l'ordre social.

¹²⁵ La sélection de la communication, son séquençage, le rythme d'acquisition attendu et les critères d'évaluation.

¹²⁶ « Le principe de la classification nous donne les limites de tout discours, alors que le cadrage nous donne la forme de réalisation de ce discours ; c'est-à-dire que le cadrage régit les règles de réalisation pour la production du discours. La classification se réfère au quoi, le cadrage se réfère à la manière dont les significations doivent être associées, les formes selon lesquelles elles doivent être rendues publiques, et la nature des relations sociales qui leur sont associées. » (Bernstein, 2007, p. 38)

de la forme scolaire (modèle de compétence ou pédagogie invisible chez Bernstein). Mais surtout de voir comment le cadrage du DI et le cadrage du DR sont mis en œuvre à l'intérieur de chacun d'eux. Car d'après Bernstein, dans le modèle de compétence « *les critères d'évaluation dans le discours instructeur seront probablement implicites et vagues. Cependant, les critères du discours régulateur (critères de conduite et d'attitude, et relationnels) seront probablement plus explicites* » (2007, p. 93). Dans la catégorisation initiale de Bernstein, l'affaiblissement du cadrage à l'intérieur du modèle de compétence concernerait plutôt le DI que le DR. Or, d'après la recherche de Morais et Neves, les critères d'évaluation du DI peuvent eux aussi être explicites au sein des pratiques innovantes. Nous pourrions ainsi concevoir, par extension, que ceux-ci pourraient rester implicites dans les pratiques dites traditionnelles¹²⁷, de même que les critères du discours régulateur pourraient, quant à eux, devenir explicites au sein de celles-ci et perdre en visibilité dans les pratiques innovantes. Cette distinction s'est avérée effectivement féconde pour notre analyse.

À la place des catégories bernsteiniennes (« *modèle de compétence* » et « *modèle de performance* ») pour caractériser les modes de faire pédagogique, nous optons pour l'utilisation d'un vocabulaire plus ordinaire, souvent celui utilisé par les enseignants eux-mêmes pour caractériser leurs pratiques. Nous sommes consciente que l'appel aux formes de catégorisation de la vie ordinaire peut poser problème lorsqu'elles sont reprises dans le cadre d'une recherche. Nous le faisons cependant pour deux raisons.

Premièrement, dans la mesure où les catégories « *modèle de performance* » et « *modèles de compétence* » sont une relecture des catégories initialement proposées par l'auteur, à savoir celles de pédagogies visibles et invisibles (1975/2007), et que ce que nous essayons de mettre en question est justement le degré de visibilité, ou plutôt ce sur quoi porte la visibilité et l'invisibilité des différents modes de faire pédagogiques, selon la force ou la faiblesse du cadrage du DI et du cadrage du DR, il nous semble peu pertinent de faire appel aux catégories de Bernstein pour en détourner le sens. Autrement dit, si la visibilité et l'invisibilité peuvent dans certains contextes varier de manière plus tranchée, ce que nous montrons, c'est qu'il est possible de faire la distinction entre les modes de faire pédagogiques en fonction de ce qu'ils rendent visible ou, au contraire, invisible. Qu'est-ce qui est explicitement dit par l'enseignant,

¹²⁷ Bernstein indique que le modèle de compétence défavorise les élèves issus de milieu populaire (2007, 48-50). Cela pourrait laisser entendre que le modèle de performance les favorise. Cependant, on a pu voir que, historiquement, le modèle de performance n'a pas nécessairement été vecteur d'égalité scolaire. Cela signifierait que les pratiques traditionnelles pourraient, du moins sur un plan théorique, avoir un faible cadrage du discours instructeur.

ou induit automatiquement par ses manières de faire? Qu'est-ce qui, au contraire, reste sous silence, passe inaperçu, souvent ignoré, peut-être même des enseignants eux-mêmes ?

Deuxièmement, même si l'usage des catégories de la vie ordinaire, chargées de sens et souvent moins consensuelles qu'on ne le pense, est un problème à traiter par la recherche et, à nos yeux, contournable à partir du moment où nous explicitons nos définitions, c'est justement le fait de pouvoir faire appel aux idées que tout un chacun, chercheur ou enseignant, met derrière ces termes, qui nous semble intéressant, du point de vue de la réception de la recherche. Il nous paraît intéressant de pouvoir faire écho aux définitions plus ou moins sauvages que tout un chacun donne à ces expressions et qui, dans le cas des enseignants, sont en rapport direct avec leurs pratiques professionnelles quotidiennes. Si la seule condition nécessaire est d'en donner notre définition, elle n'est, après tout, pas bien différente de celle requise pour utiliser n'importe quelle catégorie, issue d'un vocabulaire savant ou ordinaire, dans le cadre d'une recherche.

Quelles sont donc ces catégories ? Nous avons choisi de distinguer les pratiques selon qu'elles se rapprochent des modes de faire dits traditionnels ou des modes de faire dits contemporains. Par modes de faire traditionnels pédagogiques, nous entendons les pratiques centrées sur l'enseignant et axées sur la transmission des connaissances. Ils sont habituellement caractérisés par la rigueur disciplinaire, par une relation distanciée entre enseignant et élèves. Par modes de faire pédagogiques contemporains, nous entendons les pratiques centrées sur l'élève et axées sur la construction du savoir par l'élève. La relation enseignant-élèves est ici plus horizontale, moins hiérarchisée. Un dernier élément qui nous a aidé à distinguer les modes de faire traditionnels des modes contemporains a été la séparation entre types de discours (scolaire et extra-scolaire, entre différentes disciplines). Nous reprenons là la notion de classification mise en avant par Bernstein (2007). Car si le cadrage peut varier à l'intérieur des deux modes de faire, en revanche, la stabilité de la classification est plus forte, et constitue véritablement un élément différenciateur entre les modes traditionnels et les modes contemporains.

Pour l'analyse donc, nous observons quel est le cadrage prédominant à l'intérieur de chaque mode de faire, étant donné qu'il s'agit de regarder la visibilité de la spécificité du travail scolaire vis-à-vis des élèves. Ainsi une attention particulière est portée aux échanges langagiers en salle de classe, ainsi qu'à l'organisation du travail

pédagogique. Comment les séances s'organisent-elles ? Quelle est la place du DI et du DR, et quelle visibilité est donnée à chacun d'entre eux ? Quel est le rapport entre les deux ?

Pour l'analyse des pratiques d'écriture, comme cela a été fait pour l'analyse des écrits dans la partie précédente, nous nous sommes appuyée sur Reuter (2006). A cette différence près qu'ici nous n'avons pas les résultats de ces pratiques, mais les pratiques elles-mêmes. Nous les saisissons dans leur relation aux usages et aux composantes de l'écrit. Comme nous l'avons annoncé, nous faisons la distinction entre pratiques élaboratives et inscriptives, à partir de la catégorisation de Perrier (2006), mais aussi pratiques minimalistes de l'écrit. Nous caractérisons ces dernières comme des pratiques d'écriture du type « *cocher des cases* ». Nous avons observé de quelle manière le discours enseignant véhicule le texte du savoir, le rapport de celui-ci au texte véhiculé par le manuel, mais aussi le rapport de ces deux textes de savoir (celui de l'enseignant et celui du manuel) avec le texte attendu de la part des élèves, écrit ou non, d'ailleurs. Lorsque c'était le cas, quel est le but des pratiques d'écriture en salle de classe ? À quoi sert l'écriture en classe ? Nous avons également caractérisé ces pratiques d'un point de vue matériel : Quels sont les supports utilisés ? Comment sont-ils utilisés ?

Par ailleurs, comme nous l'avons indiqué, notre analyse ne se cantonne pas uniquement aux seules pratiques d'écriture, nous avons observé également les usages du langage à l'oral. C'est à ce point précis qu'est située la raison de notre intérêt à considérer le discours enseignant, et notamment le discours instructeur, comme vecteur d'insertion dans la littératie. Par ce biais, l'enseignant (peut) met(tre) en œuvre et donne(r) à voir des usages élaboratifs du langage, au-delà de ses seuls usages communicatif-informatif et expressif (Bautier, 1995 et 1997).

Chapitre 11 - Modes de faire pédagogiques et construction d'un contexte de littératie

Notre hypothèse consistait à transformer le binôme conceptuel (« *modèle de performance* » × « *modèle de compétence* », Bernstein, 2007 ; « *pédagogies visibles* » × « *pédagogies invisibles* », Bernstein, 1975/2007) de Bernstein en un quatuor, en dissociant les deux types de cadrage, celui du Discours Instructeur et celui du Discours Régulateur. L'auteur ouvre¹²⁸ cette piste, mais sans la suivre lui-même. Si les forces des cadrages (CADI pour Cadrage du Discours Instructeur et CADR pour Cadrage du Discours Régulateur) peuvent varier à l'intérieur de chaque modèle, la distinction que nous établissons entre le modèle pédagogique traditionnel et le modèle contemporain relève de la force de la classification¹²⁹. Ainsi les modes de faire orientés selon le modèle traditionnel ont été caractérisés par une classification forte, tandis que les modes de faire orientés selon le modèle contemporain ont été caractérisés par une classification faible.

Nous avons ensuite identifié la force de chaque type de cadrage et la relation entre les deux. Nous voulions par là, saisir la nature de l'expérience de socialisation scolaire. De notre point de vue, les modes de faire pédagogiques caractérisés par un cadrage du DR fort (dorénavant CADR+) seraient avant tout des expériences de socialisation scolaire axées sur l'apprentissage des règles de l'ordre social, c'est-à-dire que les pratiques orientées dans ce sens insistent davantage sur les « *règles de reconnaissance* » et « *règles de réalisation* » du texte légitime propre au DR, en termes de comportement et attitudes des élèves. De l'autre côté, les modes de faire pédagogiques caractérisés par un cadrage du DI fort (CADI+) favoriseraient la socialisation cognitive des élèves, et la production d'un texte de savoir, en donnant à voir les « *règles de réalisation* » et les « *règles de reconnaissance* » du discours du savoir.

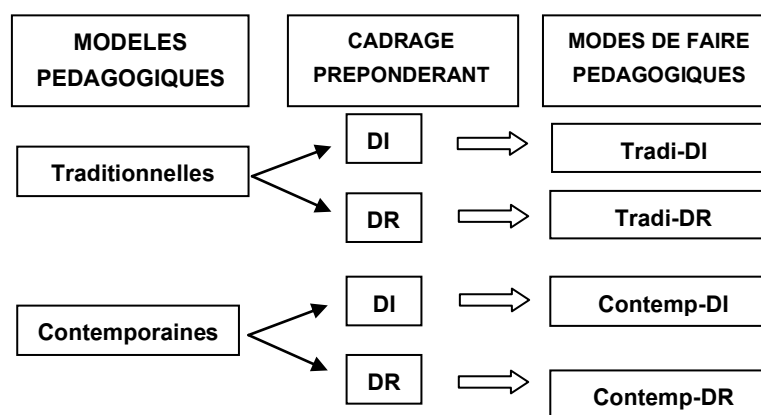
Bien entendu, par cette catégorisation nous ne voulons pas indiquer l'absence de l'un ou de l'autre texte légitime dans les pratiques observées. Il s'agit tout

¹²⁸ « Ainsi, en faisant varier les valeurs de la classification et du cadrage de différents éléments de la pratique pédagogique nous avons pu évaluer les effets des performances des enfants. » (Bernstein 2007, p. 156)

¹²⁹ « Dans la théorie, la force de la classification (CLie) est le moyen par lequel les relations de pouvoir sont transformées en discours spécialisés, et le cadrage (CAie) est le moyen par lequel les principes de contrôle sont transformés en règles spécialisées des pratiques discursives interactionnelles (relations pédagogiques) qui tentent de relayer une distribution du pouvoir donnée ». (idem : p. 09)

simplement d'indiquer quel est le texte prépondérant¹³⁰, du moins du point de vue d'un observateur externe, pour ensuite interroger si la présence et la visibilité d'un type de cadrage se fait au détriment de l'autre. La question devient dès lors l'équilibre entre les deux dimensions de la socialisation scolaire, la cognitive qui dépend du DI (règles de l'ordre discursif) et la morale qui dépend du DR (règles de l'ordre social).

Bien que la distinction entre les pratiques orientées selon les modèles traditionnel (CL+) et contemporain (CL-) soit une aide pour différencier les modes de faire pédagogiques, en ce qui concerne le type de cadre littéraire construit, la distinction en fonction de la force de chaque type de Cadrage (CADI et CADR) s'est avérée plus pertinente. Nous sommes arrivée à la typologie suivante :



Ensuite, nous avons observé la manière dont à l'intérieur de chacun de ces modes de faire pédagogiques¹³¹ se faisait la construction d'un cadre littéraire (restreint ou étendu), fréquenté par les élèves, avec une attention particulière portée à la mise en œuvre des pratiques d'écriture, et aux pratiques langagières plus généralement. En effet, il s'est avéré pertinent de dissocier, à des fins d'analyse, les pratiques littéraires (à l'oral comme à l'écrit) des pratiques d'écriture, ces dernières pouvant en effet relever de la littératie restreinte comme de la littératie étendue et pouvant donc avoir des effets différenciateurs en ce qui concerne la fréquentation d'un contexte littéraire par les élèves.

Nous présentons maintenant les caractéristiques spécifiques de ces modes pédagogiques, en mettant l'accent à la fois sur le type de contexte littéraire construit par le cadre de scolarisation et sur les pratiques de l'écriture de chacun d'entre eux. Il

¹³⁰ Il ne s'agit pas du texte dominant, car pour Bernstein DR est toujours dominant, dans la mesure où il détermine le type de DI qui sera mis en œuvre dans la relation pédagogique. Par l'emploi du terme « prépondérant » nous insistons sur la présence et la visibilité de chaque type de cadrage.

¹³¹ Pour un exemple de chaque mode de faire pédagogique, voir annexe 6.

est question dans un premier temps des deux modes par le biais desquels se construit un cadre de scolarisation caractérisé comme relevant de la littératie restreinte. Dans ces deux modes, la prépondérance du DR contribue à faire de la scolarisation une expérience de moralisation. Ensuite, nous présentons les deux modes qui semblent favoriser la construction d'un cadre scolaire de littératie étendue, où l'accent est mis davantage sur la socialisation cognitive des élèves.

Tout au long de ce chapitre, nous convoquons des extraits des entretiens réalisés avec les enseignants observés, qui nous permettent de mieux saisir leurs modes de faire pédagogiques.

11.1. Modes de faire pédagogiques qui vont dans le sens de la moralisation des élèves : transformer les enfants en élèves avant de passer aux apprentissages ?

Nous caractérisons d'abord les pratiques orientées selon les modes de faire pédagogiques qui ont en commun la prédominance du Cadrage du DR. Cela ne signifie par que le Discours Instructeur est absent, mais qu'il est faiblement cadré, par rapport à la visibilité donnée au CADR. Nous sommes enclin ainsi à considérer que, dans les pratiques qui relèvent de ces deux premiers modes de faire pédagogiques, le DI sert à la régulation des interactions et du comportement des élèves. Autrement dit, la dimension proprement cognitive de la socialisation scolaire apparaît comme secondaire par rapport à sa dimension moralisatrice.

11.1.1. Traditionnel Régulateur

À quelques variations près, qui n'en modifient pas la logique sous-jacente, les pratiques regroupées dans le mode de faire pédagogique Traditionnel à Cadrage du Discours Régulateur fort (Tradi-DR) s'organisent selon la forme suivante : il y a un premier moment d'explication, lors duquel l'enseignant présente le contenu d'enseignement, soit à partir d'une restitution orale du texte du manuel, soit à partir de sa lecture orale (collective ou pas). Cette partie du cours destinée à la présentation du contenu est la plus courte, entre cinq et quinze minutes d'un cours d'une heure et

demie. Ensuite, l'enseignant écrit au tableau les exercices, que les élèves doivent à leur tour copier dans leurs cahiers pour ensuite, *a priori*, les faire. La copie des exercices par les élèves prend cependant beaucoup de temps, souvent la totalité de la séance. À la fin, si le temps est suffisant, et que les élèves ont fait les exercices ou pas, l'enseignant donne la correction que les élèves copient. Si le temps est insuffisant, le devoir en classe devient un devoir à la maison et la correction est faite lors de la séance suivante, une fois de plus que les élèves l'aient fait ou pas.

Le DI est en œuvre à l'intérieur des pratiques qui relèvent de ce mode de faire pédagogique principalement dans trois moments : l'explication par l'enseignant, la réalisation des exercices et leur correction. Il s'agit ainsi de pratiques transmissives, dans la mesure où l'enseignant donne d'abord à voir le texte légitime de la leçon, les exercices étant à la fois un moyen de faire en sorte que les élèves se l'approprient et un moyen de contrôler que son appropriation a bien eu lieu. Mais pour mieux comprendre ce qui est en jeu dans les pratiques regroupées ici, il convient d'analyser plus en détail en quoi consistent ces trois moments principaux de la mise en œuvre du DI.

Tout d'abord, l'explication du contenu qui a lieu au début de la séance. L'explication se fait selon deux modalités différentes. La première est la lecture orale du texte du manuel, par l'enseignant lui-même. Cette lecture est interrompue pour donner lieu à des reformulations du contenu du texte, dont la mise en mots reste en effet très proche des énoncés du manuel (qui devront être restitués à leur tour par les élèves). Les définitions avancées sont répétées plusieurs fois, comme si l'apprentissage se faisait par la mémorisation de ces formules. Dans la deuxième modalité, la lecture orale est faite par les élèves, à tour de rôle ou collectivement, auquel cas, elle est ponctuée par des interventions de l'enseignant qui portent toutefois moins sur le contenu du texte que sur la lecture elle-même. En effet, elles visent à corriger leur intonation ainsi que leur prononciation. Ce type d'intervention dénote le double objectif pédagogique de la lecture orale, à la fois apprentissage du contenu du texte et apprentissage du lire ; sans doute le deuxième est-il prépondérant puisqu'il devient l'objet d'une évaluation par l'enseignant. Vraisemblablement, d'après nos observations, ce deuxième objectif est lié à la faible maîtrise du code écrit par certains élèves qui à la fin du primaire ne le maîtrisent pas encore ; ce qui nous interroge sur ce qu'ils ont effectivement appris jusqu'alors.

Outre ces deux modalités de lecture orale, nous avons pu observer une variante de l'explication, mise en œuvre notamment dans les moments de révision d'un contenu déjà enseigné, où le discours enseignant restitue également le texte du manuel, sans l'avoir lu au cours de cette même séance. Il est possible alors d'observer qu'il prononce partiellement certains mots, certaines expressions (« les mots de la leçon »), que les élèves sont supposés compléter oralement.

Enseignante – Quels sont les composants du sang ?

(silence)

Enseignante – Des globules quoi ?

Elèves – Rouges et blancs (M-IU Sciences-Collège)

Lorsque les élèves arrivent à bien le faire, l'enseignant peut être rassuré par rapport à l'apprentissage de la leçon. Mais ce n'est pas toujours le cas, les mots étant complétés parfois de manière très incongrue, sans aucun lien apparent avec « les mots de la leçon ».

Si les deux modalités, ainsi que la variante des moments de révision, diffèrent quant à leur mise en œuvre, notamment quant à la participation des élèves, elles ont en commun le fait que l'explication, dans un cas comme dans l'autre, relève de l'oralisation des énoncés du manuel. En effet, on « explique la leçon » par la restitution du texte du manuel, ce qui n'est pas sans lien avec la nature des exercices proposés aux élèves d'ailleurs. Car si la restitution du texte du manuel constitue l'essentiel de l'explication, ce que l'on demande aux élèves n'en diffère pas vraiment, caractéristique qui renforce la démarche transmissive des pratiques regroupées ici. Les exercices soumis aux élèves relèvent eux aussi de la seule restitution du texte du manuel. Ainsi, les questions qui constituent les exercices soumis aux élèves s'organisent selon le texte de ce dernier (le plus souvent en suivant la même structure du texte-autorité). Il est possible de l'observer dans l'exemple suivant :

Grâce à des recherches et études, les scientifiques affirment que la structure interne de la Terre est formée par une croûte (avec 33 km de profondeur, en moyenne), par le manteau et par le noyau. La croûte est la couche la plus externe la Terre (...) Le manteau se trouve entre la croûte et le noyau. En partie, il est constitué de matières solides, l'autre partie contient de la matière fondue et pâteuse qui est expulsée lors des éruptions volcaniques. La température dans le manteau peut arriver à 2200°C. Le noyau est la couche la plus profonde de la Terre. Il est constitué de fer et nickel. Dans certaines de ses parties, ces matières se trouvent à l'état solide, et dans d'autres, liquide. Sa température dépasse les 5000°C. (Wolff et Martins, 2005, p.40)

Voici l'exercice proposé aux élèves par l'enseignante V-FM (primaire-sciences), à partir d'une sélection de questions présentes dans le manuel de référence:

1. Explique ce qu'est :
 - croûte
 - manteau
 - noyau
2. De quelle couche de la Terre sort la matière expulsée par les volcans ?
3. Dans quelle partie de la Terre se trouvent les températures les plus élevées ?
4. Dans quelles couches se trouvent des matériaux fondus ?
5. Sur quelle couche se situe la croûte terrestre ?

Si l'on analyse plus finement les questions choisies par l'enseignante, parmi celles proposées par le manuel, nous nous apercevons que seules sont retenues celles qui ne demandent que l'identification d'informations explicitement présentes dans le texte. Il s'agit là d'un niveau de lecture fondamental, qui consiste à repérer des informations par l'identification de mots-clés, dont l'écriture copie-restitution en est le corrélat. Une deuxième modalité d'exercice consiste à demander aux élèves de compléter des phrases prises dans le texte du manuel.

TEXTE DU MANUEL	EXERCICE AU TABLEAU
<p>(...) <i>En se servant de notre tête, on peut inventer un jeu. En se servant de nos mains, on peut construire un jouet. Et en se servant de nos pieds - qu'est-ce qu'on peut faire ?</i> (...)</p>	<p>3. Complète :</p> <p>a) <i>En se servant de notre tête, on peut</i> _____ _____</p> <p>b) <i>En se servant de nos mains, on peut</i> _____ _____</p> <p>c) <i>Et en se servant de nos pieds - qu'est-ce</i> _____ _____</p>

ACTIVITE OBSERVEE AU COURS DE L'ENSEIGNANTE R-MT PORTUGAIS-PRIMAIRE

Sous une forme différente, cette deuxième modalité d'exercices ne diffère pas de la forme dominante (type de questionnaire qui suit l'organisation du texte du manuel) quant au type de travail demandé aux élèves. C'est notamment ce qui se passe au cours de l'enseignante S-FS (Sciences-Collège), qui écrit au tableau un questionnaire de révision que les élèves doivent copier dans leurs cahiers pour ensuite y répondre. Les questions sont organisées dans le même ordre que les chapitres du manuel. Lorsque nous demandons à un élève comment il s'y prend pour répondre aux questions, il répond que « *c'est déjà marqué dans le manuel* ». A une

demande de plus d'explications, il poursuit qu'« on retrouve les mêmes mots dans la questions et dans le manuel ».

Parfois, cependant, la stratégie d'identification de mots-clés par les élèves peut se faire, et c'est vraisemblablement souvent le cas, au détriment du sens des énoncés, comme nous l'indique l'exemple d'un élève qui arrête de copier le morceau identifié comme pertinent alors même qu'il n'a pas donné l'information demandée parce que l'espace qu'il l'avait laissé pour la réponse était insuffisant.

Question du questionnaire : *Qu'est-ce que la toile sous-cutanée ?*

Texte du manuel : « *Dans l'ancienne nomenclature c'était l'hypoderme.* » (Gowdak, 2002, p. 48).

Réponse de l'élève : « *Dans l'ancienne nomenclature c'était* »

Ce n'est pas un hasard, par ailleurs si, pendant les cours qui relèvent de ce mode de faire pédagogique, les techniques de réalisation des exercices prennent une place prépondérante. Souvent les exercices peuvent porter sur les techniques elles-mêmes, comme dans l'exemple suivant du cours de l'enseignante A-PF, où après la lecture orale collective d'un texte, elle écrit au tableau:

1. Numérote les lignes du texte « Gato comunitário » et compte-les :
2. Recherche dans le texte les mots accentués avec accent aigu (') et avec accent circonflexe (^) :
3. Souligne les mots qui contiennent :

ditongo		lailongo		hiato
---------	--	----------	--	-------
4. Forme des phrases avec :
 - gato
 - comunitário
5. Écris ton nom en entier :

Nous observons que la première et la dernière question n'ont aucun rapport avec le contenu d'enseignement. De la première, une question observée plusieurs fois dans les cours de primaire, qui demandait aux élèves de compter les lignes, nous pouvons supposer qu'elle peut servir à rendre plus aisé le repérage d'informations, facilitant ainsi la réponse. Mais il est difficile de percevoir en quoi la numérotation peut servir à l'apprentissage du contenu d'enseignement lui-même. Sa présence parmi les autres questions peut en outre contribuer au brouillage des critères d'évaluation, puisqu'elle sera évaluée au même titre que les autres.

La dernière question, qui demande aux élèves d'écrire leur nom complet, semble encore plus éloignée du contenu d'enseignement de cette séance (l'accentuation des mots et leur classification en fonction de la syllabe tonique). Si elle avait pour but d'identifier les devoirs des élèves, nous pourrions nous attendre à ce que l'identification soit faite au début de l'exercice et pas à la fin. Mais, étant donné que les élèves copient cet exercice dans leur cahier et que le devoir ne sera pas rendu à l'enseignante, la fonction d'identification des élèves ne peut de ce fait être l'objectif de cette question. Il s'agit tout simplement d'un « entraînement » à l'écriture. Apprendre aux élèves à écrire leur nom est une préoccupation partagée par l'enseignante R-MT, elle aussi enseignante en quatrième année de primaire. Lors de l'observation, elle nous explique les raisons :

La première chose que je regarde est leur nom, pour le faire en entier. Parce que si on ne travaille pas chez l'enfant il arrive à la 9^{ème} année en n'écrivant que le prénom. Il y en a une ici, R.C de V, elle n'a mis que R.C. (prénom et 1^{er} nom de famille) et là j'ai mis un point d'interrogation. « Ah, tata, c'est parce que je n'aime pas le V. (2^{ème} nom de famille) ». « Mais quand tu seras grande et iras ouvrir un compte en banque et iras signer un chèque, la banque ne va pas payer ».

Nous gagnons en compréhension lorsque nous mettons en relation cette dimension d'entraînement à l'écriture de son propre nom avec le type d'exercice demandé aux élèves, ainsi qu'avec les propos des enseignants au moment des entretiens. Pour eux, apprendre à copier constitue une étape de l'apprentissage de l'écriture, dont elle est un préalable nécessaire (Dans les entretiens des phrases comme « *Ce sont des élèves qui ne savent ni lire ni copier* » et « *Ce sont des élèves qui ne savent même pas copier* » sont fréquentes). Ecrire les exercices au tableau, pour que les élèves les copient dans leurs cahiers, est certes une contrainte imposée par le manque de matériel dans les écoles (photocopieuses et papier), mais c'est sans doute également un moyen d'enrôler « *les élèves qui ne savent que copier* » dans les activités de classe, ainsi qu'un moyen d'apprendre à écrire à ceux qui ne le savent pas encore. Tout comme la lecture orale, la copie répond à une double visée : l'apprentissage du code écrit et celui du contenu du texte copié.

L'écriture inscriptive (Perrier, 2006) qui consiste à restituer des extraits d'un texte de référence permet de faire faire des activités que, *a priori*, tous les élèves sont en mesure de réaliser, malgré leur hétérogénéité. Ainsi, si elle répond à une double visée pédagogique, elle n'en est pas moins un moyen d'assurer la gestion de la classe, de mettre tous les élèves au travail, tout comme cela apparaît dans la recherche

de Perrier (idem). Malgré cela nous avons des raisons d'être méfiante quant aux bénéfices de l'usage récurrent de l'écriture inscriptive, qui autorise une activité cognitive à minima et qui se rapprocherait plutôt d'une pratique de littératie restreinte que d'une pratique de littératie étendue. Nous y reviendrons.

Probablement parce que certains élèves ne maîtrisent pas encore le code écrit, la copie des exercices du tableau prend souvent l'intégralité de la séance, mais il serait intéressant de pouvoir déterminer également s'il s'agit là d'une stratégie de contournement de la réalisation des exercices par les élèves, d'autant plus que dans ce type de pratique, la correction leur permet, une fois de plus, de copier les « *bonnes réponses* » dans leurs cahiers. Ainsi, aussi essentiel que le type d'exercices eux-mêmes est le type de correction fait par l'enseignant, car il donne à voir les critères d'évaluation. Lorsque la correction a lieu à la fin de la séance, l'enseignant écrit les réponses au tableau. Lorsqu'elle a lieu dans la séance suivante, elle se fait oralement. Moyen de gestion de la classe, les exercices de copie-restitution sont tout autant des moyens de contrôle du produit fini, un moyen d'attester de la mise en activité des élèves. Le regard étant cependant centré moins sur le processus qui a amené à ce produit, que sur le produit lui-même, l'évaluation ne prend pas en compte la manière dont les élèves sont arrivés à réaliser l'activité.

Une pratique également récurrente est celle des enseignants qui apposent leur signature (leur visa) sur les devoirs des élèves, une fois que la correction est faite. Normalement, vers la fin de chaque cours, les élèves, les uns après les autres, passent au bureau de l'enseignant pour qu'il signe, ordinairement sans regarder le contenu des réponses. Dès lors, l'important pour l'élève est de montrer qu'il s'est acquitté de la tâche, en ayant tous les exercices dans son cahier, peu importe s'il les a vraiment faits ou seulement copiés sur un camarade ou lors de la correction. Ces signatures « attestent » que l'élève a participé à l'activité demandée et serviront à élever sa moyenne à la fin de chaque étape. Comme, dans tous les cas, lorsque le moment de la correction sera venu, l'élève pourra copier les réponses, il n'y a pas nécessairement besoin d'y répondre soi-même. Cette évaluation faite de manière binaire (avoir les réponses des exercices ou pas, qu'elles soient justes ou pas, que les exercices aient été vraiment faits par les élèves ou seulement copiés) contribue au brouillage des critères d'évaluation, et le CADI se trouve ainsi affaibli. Bien évidemment, nous pourrions imaginer que le CADI faible pourrait être transformé en CADI fort par des élèves

dont les dispositions sociocognitives, acquises auparavant, les amèneraient à l'opérer. Mais ce n'est probablement pas le cas du public de l'école publique brésilienne.

Par la large place accordée aux pratiques d'écriture relevant de la copie, ce mode de faire pédagogique serait plus à même d'insérer les élèves dans ce que Goody (2007, p. 21 et 22) caractérise comme relevant de la littératie restreinte, dans la mesure où il permet d'installer durablement un rapport au savoir dogmatique, le texte de référence devenant un texte autorité qu'il s'agirait d'apprendre par mémorisation, mais aussi dans la mesure où il ne permet pas d'installer un rapport élaboratif et compréhensif au langage. Sont à dissocier donc l'usage abondant des pratiques d'écriture de l'insertion dans la littératie étendue, car étant donné que ces pratiques d'écriture relèvent d'usages restitutifs de l'écrit, elles ne favorisent guère la mise en œuvre des usages élaboratifs/cognitifs de l'écrit. D'autant plus que les usages du langage, notamment dans le discours instructeur de l'enseignant, généralement, vont dans le même sens.

Ce mode de faire pédagogique pousse à l'extrême le formalisme de la forme scolaire à l'ancienne : la constitution d'un espace-temps spécifique qui se répète dans des pratiques fortement ritualisées, la soumission à des règles impersonnelles, la mise en place d'une relation pédagogique organisée autour de la pédagogie simultanée, la réalisation d'exercices répétés... Il est l'expérience de la forme de socialisation propre à l'école. Mais il est intéressant de noter que ce formalisme semble évacuer le sens même de la présence des élèves à l'école : les apprentissages disciplinaires. L'essentiel est d'obéir à l'enseignant, en ayant les réponses copiées sur la feuille du cahier (peu importe comment). L'écriture est, dès lors, davantage au service du DR que du DI, par conséquent, moins un moyen d'apprentissage des savoirs disciplinaires qu'un moyen d'apprentissage du métier d'élève. Les ressemblances avec les modes de faire de l'école de Jules Ferry ne sont pas anodines.

Lorsque les enseignants adaptent les exercices proposés par le manuel, l'adaptation va dans le sens d'une simplification et favorise la restitution. A une question du manuel à laquelle les élèves doivent répondre par la construction d'un tableau sur les mouvements de rotation et translation de la Terre, l'enseignante M-MT dit « *Il n'y a pas besoin de faire ce cadre là. Il suffit de dire qu'est-ce que c'est la rotation et qu'est-ce que c'est la translation. Et dire combien de temps ça dure.* » La construction d'un tableau, demandée explicitement par le manuel, pourrait contribuer à familiariser les

élèves avec d'autres usages de l'écrit (nous pensons ici notamment aux potentialités cognitives en termes de classification et d'organisation graphique de l'information liées à l'usage de tableaux, cf. Goody, 1979, chapitre 4). En changeant la consigne, l'enseignante transforme le travail requis, ainsi que la spécificité cognitive de cet exercice, en un simple exercice de restitution du texte du manuel que les élèves peuvent réaliser par le seul repérage d'informations dans le texte.

Les pratiques de l'écrit, restitutives, sont au service du CADR, elles permettent de maintenir les élèves occupés. Le travail de Perrier (2006) va dans le même sens, quand il indique que les usages de l'écrit en salle de classe servent avant tout à gérer le temps. Le CADI a ainsi une valeur de CADR, qui lui se trouve ainsi renforcé. Il occupe beaucoup de temps pendant le cours et porte, par exemple, sur la manière de se tenir en classe (« *Mateus, reviens et remets tes tongs* » enseignante V-PF). Un large usage de l'impératif dénote une relation autoritaire, où les statuts de chacun sont délimités comme dans la forme scolaire traditionnelle. Les relations hiérarchiques sont fortement signalées et les interventions des enseignants pour assurer la discipline prônent l'obéissance, comme dans l'exemple précédent qui relève d'un ordre, en effet. Plutôt que des savoirs, on y apprend à jouer le jeu scolaire, selon les règles de la forme scolaire traditionnelle, on y apprend une manière d'être, de s'acquitter des tâches ; comme s'il s'agissait de transformer les enfants en élèves. Le texte légitime du discours pédagogique est ici l'obéissance aux consignes de l'enseignant, la réalisation de tâches. La dimension proprement cognitive du travail scolaire est d'ailleurs minorée (« *on va juste faire une petite activité bien light, bien basique* » enseignante A-PF).

Si les règles de reconnaissance du discours de savoir sont présentes, ses règles de réalisation ne le sont pas nécessairement. Nous pouvons alors nous demander si l'enseignant lui-même dispose des règles de réalisation de ce discours, ou bien si ces pratiques prennent cette forme à cause de l'origine socialement marquée des élèves. En effet, comment déterminer si ces pratiques sont façonnées par le type d'insertion dans la littératie des enseignants ou, au contraire, par une vision sociocentrique (Windisch, 1982, 1985) du rôle de l'école face à un public spécifique, à caractère socialement défavorisé. Probablement ces deux interprétations sont possibles et méritent d'être mises en relation avec des données issues des entretiens et de l'analyse de documents. Nous y reviendrons.

Le CADR étant le moyen de créer l'ordre de l'espace social, la dimension moralisatrice est très présente dans les pratiques regroupées ici, que ce soit de manière directe ou indirecte. Elle apparaît de manière indirecte lorsque ce formalisme scolaire contribue à la disciplinarisation des corps, à l'apprentissage de l'obéissance, à la soumission aux règles impersonnelles de la forme scolaire, comme nous l'avons décrit jusqu'ici. Mais, dans certains cas, la dimension morale apparaît encore plus centrale. C'est le cas par exemple avec l'enseignante I-MT (sciences, primaire), qui fait un cours sur les drogues. Le choix du thème est directement lié à l'origine sociale des élèves. Cette enseignante nous explique au moment du cours, et donc devant les élèves, qu'elle est la seule de son école à le traiter, « *Mais aussi il y a des enseignantes qui trouvent que c'est pas important... Mais je trouve que ma conscience m'amène à faire en sorte qu'ils en sachent quelque chose. Mieux vaut prévenir que guérir !* »). Le support utilisé dans ce cours étant un tapuscrit, nous pouvons supposer qu'elle l'utilise depuis un certain nombre d'années, car elle déclare disposer d'un ordinateur à la maison, dans le questionnaire. Elle confirme cela en disant qu'elle a prélevé ce texte d'un livre intitulé « *Science et Santé* », dont l'école aurait reçu plusieurs exemplaires.

Les cours de sciences, au primaire comme au collège, sont ceux qui se prêtent le mieux à l'approche éducative que nous pourrions qualifier d'hygiéniste : apprendre à bien manger, à se laver, apprendre la sexualité, etc. Le choix des contenus est fonction de ce qui peut être utile à la vie des élèves, ce qui peut contribuer à renforcer un rapport utilitariste au savoir, perspective qui est mise en avant au moment des entretiens.

(Tu trouves que c'est important de leur apprendre les sciences à l'école?) Oui, je trouve. Parce que, par exemple, le cours d'aujourd'hui sur le recyclage, ils vont apprendre, non? Au moins, j'ai donné une notion de comment ils doivent faire, avec le bouquin, que c'est une chose qu'ils... c'est dans leur quotidien, non? Maintenant, il a pas mal de contenu que je saute, tu sais? (Pourquoi?) Parce que... est-ce que ça sert à quelque chose à ce que l'enfant sache faire la substance de mercure avec tous ces machins? Il doit savoir un truc basique, non? Alors, je trouve que l'enseignant doit voir si ce machin là est important ou pas pour le gamin, pour l'enfant ou pas, alors il fait le tri, non? Il donne juste une notion et passe à ce qui est le plus important. [Et c'est quoi le plus important pour toi?] Ce qu'ils vivent dans leur quotidien. Je ne passe pas, je ne peux rester à marteler un tas de trucs dans la tête de je ne sais pas combien d'enfants, d'une chose qu'ils ne vont pas vivre, que même moi je n'ai pas vécu dans ma vie, non? Il y a pas mal de contenu en Sciences que tu n'expérimentes pas du tout dans la vie. Ils doivent avoir une petite notion, voilà, ça suffit, c'est bon! Pour moi, la partie la plus importante c'est Portugais et Maths. Sciences ce sont des notions, juste avoir une idée. Ce cours d'aujourd'hui, par exemple, sur le recyclage... on va dire un cours d'alimentation, non? Quels sont les aliments qui sont constructeurs,

Littérature et modes de faire pédagogiques

les énergétiques, pour eux, parce que c'est bon, parce que de là ils peuvent former... les questions d'hygiène personnelle¹³², non ? De santé, ces choses sont bonnes, alors je pense que l'enseignant peut faire un tri dans ce qui est bon et ce qu'ils utilisent le plus dans leur quotidien. (L-FMMD, Sciences-primaire)

L'approche hygiéniste de l'éducation participe de la dimension moralisatrice de socialisation scolaire, car il s'agit d'apprendre aux élèves ce qui peut leur servir et les aider à mieux vivre. Mais si en sciences cela est plus facilement perceptible, l'accent mis sur l'enseignement du portugais et des mathématiques peut avoir comme source le même raisonnement : il s'agit de **leur** apprendre ce qui peut être utile. Le caractère socialement défavorisé du public auquel les enseignants sont confrontés participe à la sélection de contenus d'enseignement. Les savoirs (ainsi que les savoir-faire) n'intéressent que s'ils peuvent être appliqués et peuvent améliorer les conditions de vie des élèves.

Mais la dimension moralisatrice de la socialisation scolaire peut concerner également les savoir-être et acquiert parfois une allure religieuse. Par exemple, plusieurs enseignantes de ce groupe, c'est surtout le cas de celles du primaire, font une prière au début de chaque journée scolaire. En cela, la laïcité de l'État brésilien est mise en porte-à-faux par sa Constitution¹³³, ainsi que par la Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale¹³⁴. En effet, l'enseignement religieux est la seule discipline d'enseignement définie dans le texte constitutionnel. Malgré son caractère facultatif prôné par les deux textes législatifs, nous n'avons jamais pu observer dans les pratiques une possibilité pour les élèves de choisir d'assister à cet enseignement ou pas, d'autant plus que souvent il est mêlé à d'autres disciplines, notamment le portugais (comme nous le verrons dans le prochain mode de faire pédagogique). Par ailleurs, malgré l'interdiction du prosélytisme, l'enseignement religieux est le plus souvent d'orientation catholique, moins souvent d'orientation évangélique, mais toujours de tradition chrétienne. Sans doute, la cohabitation du discours pédagogique

¹³² Au sens de propreté.

¹³³ Article 210 de la Constitution Fédérale brésilienne : « *Seront fixés des contenus minimaux pour l'enseignement fondamental, de façon à assurer la formation de base du citoyen et le respect des valeurs culturelles et artistiques, nationales et régionales* »

§ 1er : « *L'enseignement religieux, d'inscription facultative, constituera une discipline des horaires réguliers des écoles publiques d'enseignement fondamental* »

In : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Consulté 15 avril 2011.

¹³⁴ Article. 33 de la LDB : « *L'enseignement religieux, facultatif, fait partie de la formation de base du citoyen et constitue une discipline des horaires réguliers des écoles publiques d'enseignement fondamental, le respect de la diversité culturelle et religieuse du Brésil étant assurés, sont interdites toutes les formes de prosélytisme* ».

et du discours religieux affaiblit la classification et rend moins visibles les règles de reconnaissance du discours du savoir, mais elle renforce le CADR, car le (bon) comportement des élèves devient alors une affaire religieuse.

Le bâtiment d'un des établissements dans lesquels nous avons réalisé le recueil de données appartient à l'église, alors que les enseignants qui y travaillent sont fonctionnaires de la Mairie. Dans ce cas précis, la faible classification peut s'expliquer par cette double appartenance. Ce n'est pas le cas pour les autres établissements. L'inscription des pratiques religieuses dans les pratiques enseignantes a cependant pu être observée dans quatre établissements différents, que cette inscription soit mise en place institutionnellement ou bien individuellement. Les prières en salle de classe ne sont faites que par les enseignants du primaire. Par contre, dans un des collèges (SM), la prière était une pratique quotidienne, réalisée collectivement au début de chaque journée scolaire, les élèves regroupés dans le gymnase de l'établissement. C'est le seul collège où nous avons pu observer cette pratique. La prière collective a pu être observée également à l'école MT (primaire). Les noms de ces deux établissements font d'ailleurs appel à des références religieuses, comme trois autres (SV, PV et IU).

Comme nous l'avons indiqué, la cohabitation du discours religieux et du discours pédagogique affaiblit la classification. Étant donné cet affaiblissement, il peut paraître peu pertinent d'insérer ces pratiques enseignantes à caractère religieux dans les pratiques traditionnelles. Cependant, dans le cas du mode pédagogique traditionnel, la cohabitation ne signifie pas forcément promiscuité, l'une est l'autre sphère restent séparées¹³⁵, car la pratique religieuse apparaît comme préambule au cours à proprement parler. Le discours religieux sert à réguler l'ordre social, il comprend également un texte légitime que les élèves doivent produire, mais il ne prend pas la place du DI qui, lui, reste secondaire. Le discours religieux est un élément parmi d'autres du DR.

Qui sont les enseignants dont les pratiques s'alignent sur ce mode de faire pédagogique traditionnel ? Pour la grande majorité d'entre eux, ce sont les enseignants narratifs de la première typologie. Nous y trouvons majoritairement des enseignant(e)s du primaire, mais pas exclusivement, ayant accédé au métier par le biais de la formation secondaire et n'ayant suivi la formation supérieure que (très) tardivement. Les enseignants en fin de carrière sont, par conséquent, plus nombreux,

¹³⁵ Ce n'est pas le cas des pratiques regroupées dans le mode de faire pédagogique contemporain, lorsqu'elles affichent une dimension religieuse.

qu'ils soient issus de classes favorisées, ou bien de classes défavorisées, sans surreprésentation d'un groupe par rapport à l'autre. Cette variabilité nous amène à considérer, d'une part, que ces pratiques relèvent d'un mode de faire pédagogique ancré dans les modes de faire de l'école publique brésilienne et, d'autre part, qu'il est nécessaire d'interroger les différents processus qui amènent à un même type de phénomène.

La surreprésentation des enseignants du primaire nous interroge sur de nombreux points. Tout d'abord, le fait que la focalisation sur le CADR peut constituer un obstacle important pour les apprentissages scolaires (cognitifs), consolidant ainsi des inégalités scolaires dès le début de la scolarisation. Deuxièmement, la concentration de pratiques qui relèvent de ce mode de faire au primaire peut contribuer à façonner la manière dont les élèves interpréteront et investiront les activités scolaires par la suite, contribuant par la même occasion à accroître les inégalités initiales. Mais avant d'en évaluer les effets sur les élèves, il semble nécessaire de comprendre les raisons de cette surreprésentation. Nos résultats nous amènent à deux hypothèses, qui ne sont pas nécessairement contradictoires : ce mode de faire pédagogique peut être lié au type de rapport au savoir et au langage des enseignants eux-mêmes, mais il peut relever également d'une adaptation à un public scolaire spécifique, constitué d'élèves d'origine populaire. Autrement dit, il peut avoir comme origine le rapport au savoir et au langage des enseignants, sous-jacents à leurs modes de faire pédagogiques, comme il peut avoir comme origine le rapport au métier et à l'élève dans un contexte de ségrégation scolaire. Dans ce dernier cas, la ségrégation scolaire peut contribuer à la mise en œuvre de pratiques sociocentriques (Windisch, 1982, 1985) qui tendent à « simplifier » les contenus de savoirs, « faciliter » les activités. L'une comme l'autre, ces deux hypothèses peuvent être posées pour des enseignants d'origine défavorisée comme pour des enseignants d'origine favorisée, en tout cas ceux pour lesquels « la majorité (des élèves) ne viennent à l'école que pour jouer, ce n'est pas pour faire les devoirs. C'est leur loisir. Il n'y a que quelques uns en 5^{ème} ou 6^{ème} qui veulent quelque chose » (V-FM, Sciences-Primaire)

11.1.2. Contemporain Régulateur

Le deuxième mode de faire pédagogique de notre typologie caractérise les pratiques où le cadrage du DR (CADR+) est également prépondérant, mais ici, les pratiques sont orientées selon le modèle contemporain. L'organisation de l'espace-temps de l'apprentissage est proche du modèle de compétence bernsteinien, c'est-à-dire, faiblement classifié (Bernstein, 2007, p. 82-83,) comme le sont d'ailleurs le type de relation maître-élève, horizontal, et le rapport au pouvoir qui en découle, basé sur un contrôle implicite. Si la faible classification (CL-), tout comme le faible cadrage du DI, pourrait nous induire à le rapprocher du modèle de compétence bernsteinien, la force du cadrage du DR conduit cependant à les différencier. Les valeurs du cadrage (DR+, DI-) sont les mêmes que pour le mode Tradi-DR ; le DI sert ainsi à la régulation. Il s'agit alors tout autant d'un apprentissage du jeu scolaire, mais comme ce jeu relève du modèle pédagogique contemporain, les règles s'en trouvent transformées.

Les pratiques regroupées ici sont caractérisées par une présence plus importante des modes de faire pédagogiques prônés par les vulgates pédagogiques, c'est-à-dire inspirés de la vulgarisation du courant socioconstructiviste, présente d'ailleurs dans les documents officiels (PCN¹³⁶) et, nous pouvons faire l'hypothèse, diffusée par la formation. A la place de la conformité à la forme scolaire traditionnelle, nous trouvons ici la conformité aux modulations actuelles de la forme scolaire : cours dialogués, qui rendent les classes « bavardes », plus grande participation des élèves aux discussions, ainsi que mise en activité au sens pragmatique¹³⁷. Ce sont des cours vivants, où les élèves parlent et participent davantage, même si nous pouvons nous demander si cette participation va dans le sens de l'apprentissage des savoirs, car en fonction de la faible classification et du faible cadrage du DI, les règles de reconnaissance et réalisation du discours de savoir ne sont pas explicitées. Ces sont des pratiques très « à la mode », centrées sur le concret, l'expérience des élèves, leur vécu...

Par exemple, dans une des séances observées, l'enseignant N-PF (Sciences-Primaire) essaye d'expliquer les « couches de la Terre » en les comparant à un œuf, qu'elle apporte dans la salle de classe. Cela donne :

¹³⁶ Paramètres Curriculaires Nationaux

¹³⁷ Là encore, la participation et la mise en activité ne doivent pas être confondues avec l'activité cognitive.

Littérature et modes de faire pédagogiques

N-PF - Le cours d'aujourd'hui ça sera, on va parler sur les couches de la terre. C'est à la page 16. Vous avez déjà vu ça¹³⁸ ?

Elèves - Non

N-PF - Non. Ok, page 16. Ouvrez vos manuels à la page 16. Ce n'est pas celui de portugais, c'est celui de sciences. Il y en a qui sont en train d'ouvrir celui de portugais. Tout le monde a l'emploi du temps, non ? Alors, tout le monde, le cours aujourd'hui est sur les couches de la terre. (Les élèves parlent tous en même temps, à voix basse, ils regardent le texte du manuel et commentent entre eux) vous pensez que, en dessous de terre, il y a encore quelque chose, en dehors ce sur quoi on marche ? (les élèves qui ont déjà ouvert le manuel disent les noms des trois couches de la terre). Il y a ?

Elèves - Oui.

Elèves - Non.

N-PF - Oui ? Il y a quoi ? Qu'est-ce que vous pensez qu'il y a ?

Elèves - Noyau...

Elèves - Manteau...

N-PF - C'est juste parce que vous êtes en train de voir le dessin, non ? Hein ? Juste parce que vous en train de voir le dessin. Ce dessin que vous voyez dans le manuel est une illustration de comment est la terre. Non ? Les couches qui entourent la Terre. Cette partie où l'on marche ici de la Terre, elle s'appelle comment ?

Elève - Sol

N-PF - Sol et quoi d'autre ? La surface de la Terre, elle est appelée... (un élève répond très bas.) Elle s'appelle comment ?

Elèves - Croûte

N-PF - Croûte terrestre. C'est la partie sur laquelle on marche, c'est la plus fine de la Terre. Après elle, ce sont d'autres couches. Ce sont combien de couches qu'il y a ?

Elèves - Trois

N-PF - Trois ? Et ce sont lesquelles ?

Elèves - Croûte, noyau et manteau.

N-PF - Croûte, manteau et noyau. Le noyau c'est le plus profond. Ce sont trois parties. Autre chose. J'ai même apporté un œuf pour que vous voyez plus ou moins comment c'est cette illustration là du dessin. Regardez ici (elle montre l'œuf dans sa main) Cette partie là, dehors, elle s'appelle, vous pourriez l'appeler croûte. C'est la croûte. C'est la partie extérieure de la Terre. C'est où tu marches. Qu'elle est faite de quoi ? De sable, de... de

Elève - Pierre.

N-PF - De pierre. Quoi d'autre ? De béton ?

Elève - Non.

N-PF - Non. La Terre n'est pas faite de béton. Elle est faite de calcaire, non ? De minéraux. Cette partie là, la plus extérieure (de fora - « de dehors » - dans l'original) de l'œuf pourrait être appelée la croûte terrestre. Et si l'œuf... cette partie est très fine, non, de l'œuf ? Quand on épluche l'œuf, quand on le casse, c'est même pour ça que la Terre où on marche c'est facile pour que tu marches sur la Terre, pour que... pour que tu creuses, creuser de puits, jusqu'à trouver de l'eau. (L'enseignante commence à éplucher l'œuf et son odeur se dégage dans la salle de classe).

Elève - Ça pu l'œuf !

N-PF - Tu pensais que j'avais un œuf cru, hein ? Alors, ça ici, la coquille, on peut l'appeler la croûte terrestre. La surface de la

Elèves - Terre.

N-PF - Terre, ok ? Cette partie là. Lorsque le je coupe l'œuf en deux (elle continue à éplucher l'œuf, les élèves rigolent. L'odeur devient très forte.) Vous aimez bien un petit œuf, que je le sais bien. (Les élèves

¹³⁸ L'enseignante est une remplaçante.

Littérature et modes de faire pédagogiques

parlent entre eux et rigolent pendant que l'enseignant coupe l'œuf). Ici on a la Terre, la Terre n'est pas bien ronde, n'est-ce pas ? Ovale ? Et même le dessin que vous avez là, elle n'est pas comme ça ? Maintenant que nous allons couper l'œuf, (inaudible) nous allons voir les couches de la Terre. Regardez bien. J'ai enlevé la partie de dehors qui était quoi ? (les élèves essaient de répondre, pas très convaincus). La partie blanche que j'ai enlevée, c'était quoi ?

Elèves - La croûte.

N-PF - Cette partie là, dedans c'est quoi ? (elle pointe du doigt le blanc d'œuf).

Elèves - Le manteau.

Elèves - Le noyau.

N-PF - Cette partie blanche là, c'est quoi ?

Elèves - Le manteau.

N-PF - Le manteau. Cette jaune là, c'est quoi ?

Elèves - Le noyau.

N-PF - Le noyau. Vous avez compris ? Alors, la Terre est composée de trois couches, comme vous avez vu que c'était l'œuf.

La présence de l'œuf remplace l'explication du contenu, puisque les élèves peuvent alors visualiser la division de la Terre en trois couches. L'enseignante s'assure d'introduire concrètement les notions qu'elle envisage de travailler, de rendre visible (matériellement) ce qui ne le serait pas autrement. Cependant, d'une part, la présence physique d'un l'œuf n'est pas nécessaire, tous les élèves en ont une représentation, et d'autre part, nous observons qu'ils paraissent plus interloqués par l'œuf et par l'odeur dégagée (source de désagrément) que par les concepts scientifiques que l'enseignante essaye de rendre visibles. La correspondance terme à terme (coquille-croûte, blanc-manteau et jaune-noyau) prend la place des définitions et, une fois que les élèves ont réussi à l'établir, l'enseignante met fin à son explication. Même si nous pouvons supposer que les élèves se sont bien rendus compte qu'il s'agissait d'une comparaison, le terme n'est à aucun moment employé par l'enseignante (« *J'ai même apporté un œuf pour que vous voyez plus ou moins comment c'est cette illustration là du dessin* », « *la Terre est composée de trois couches, comme vous avez vu que l'était l'œuf* »).

Les couleurs (blanc, jaune) et les déictiques (ici, là, dehors, dedans, extérieur) aident les élèves à établir le lien avec l'illustration du manuel. En termes langagiers, l'imprécision est présente, par exemple, dans la manière dont elle se réfère à la forme de la Terre (tantôt ronde, tantôt ovale). Sur le plan scientifique, nous observons que l'erreur de l'enseignante est induite, lorsqu'elle essaye d'expliquer la facilité à marcher sur la Terre, par la finesse de la croûte terrestre. L'absence de mots du savoir est une caractéristique qui rend difficile de considérer que le discours de l'enseignant soit un discours de savoir. C'est un discours allusif, qui fait référence à

des concepts (sans les définir), mais aussi à des choses, l'essentiel étant de faire des liens, de proposer des correspondances. Dans la suite de son cours, nous avons le passage suivant :

N-PF - Alors, on croit que la partie interne de la Terre, le noyau, ça soit, c'est une partie liquide et aussi solide. Et la température de là-bas est très élevée. La plus chaude qu'il peut y avoir. Pourquoi est-ce... pourquoi est-ce que il arrive... le réchauffement... le réchauffement global, de la terre ? (les élèves parlent en même temps, mais sans vraiment donner une réponse). Pourquoi ? C'est à cause de la pollution, que ça arrive, non ? Mais là, en dessous, ça se pollue aussi ?

Elèves - non.

N-PF - Non. Et est ce que le cagnard¹³⁹ vient d'en dessous ?

Elèves - Non.

N-PF - Ça vient d'où ?

Elèves - De nous

N-PF - De nous. Et qui est-ce que réchauffe la Terre ?

Elèves - Nous

N-PF - Les rayons solaires. Les rayons du soleil. Pourquoi ? (Une élève essaye de répondre, inaudible) parce que la couche d'ozone est en train d'être (inaudible), elle est en train d'être ouverte, non ? Et les rayons solaires rentrent avec plus d'intensité dans la

Elèves - Terre.

N-PF - Terre. Et comment est-ce qu'on peut faire pour que ça n'arrive, pour que ça diminue, ce réchauffement global ? (une élève essaye de répondre) comment ? Comment est-ce qu'on peut faire ? Contribuer pour que ça n'arrive pas ?

Elèves - Ne plus jeter des déchets dans la rue.

N-PF - Arrêter de polluer d'environnement, non ? L'atmosphère. Comment est-ce que l'homme pollue l'atmosphère ? En jetant quoi ?

Elève - Jetant des déchets dans la mer...

N-PF - Jetant des déchets dans la mer... Quoi d'autre ?

Elève - La fumée des voitures.

N-PF - La fumée des voitures. Est-ce que vous saviez que ce déo là qu'on utilise, spray, qui est sec, celui qui fait tsch, tsch, pas celui qui est liquide, contribue à la couche de l'atmosphère, que ça arrive, pour que ça arrive ?

Elèves - Non.

N-PF - C'est pour ça qu'aujourd'hui il n'y a pas beaucoup de vente de ce déo. Parce que l'aérosol, fait que... contribue pour que la couche d'ozone soit, devienne chaque fois plus ouverte. Mais là nous sommes en train de parler des couches de la Terre, non ?

De la température du noyau, l'enseignante passe au réchauffement climatique. Des couches de la Terre, elle passe aux couches de l'atmosphère. L'enseignante essaye d'énoncer un lien causal, elle fait allusion au rapport entre cause et effet, mais ce n'est pas explicité, comme s'il s'agissait d'un lien magique (pollution-réchauffement climatique ; déodorants spray-trous dans la couche d'ozone). Elle fait référence à, tout simplement. C'est pour cette raison que nous avons choisi de caractériser le discours instructeur de ce mode de faire pédagogique comme étant,

¹³⁹ « Quentura », en portugais, est un terme populaire qui signifie « chaleur ». Nous avons préféré le traduire par « cagnard » pour signaler qu'il s'agit d'un terme populaire et non d'un terme scientifique.

avant tout, un discours *allusif*. On fait *allusion à des choses*, à des faits et non pas à des phénomènes. Ce caractère allusif apparaît de manière particulièrement visible dans le passage suivant, observé lors d'un cours d'histoire en collège :

S-PF - Ici, regardez, nous allons travailler ici, commencer par la couverture, la question géographique, d'accord ? (...) Regardez, la question géographique, celui-ci est un paysage naturel ou transformé, modifié par l'homme ?

Élèves : Naturel.

S-PF : Naturel ? Modifié. Cette partie naturelle, regardons ici, quels sont les changements qu'il y a ici dans cette partie naturelle ?

(Plusieurs élèves parlent en même temps.)

S-PF - Cette favela va modifier ? La question de la pollution... va modifier le paysage ? Et la question de la pollution ? Question de l'assainissement. Et ici ? En ramenant ici, chez vous... il y a un fleuve ici, le Fleuve Siqueira. Vous pensez que cette communauté, en vivant ici, à côté de ce fleuve, modifie la question de la... de la pollution ? Comment est-ce que la communauté s'occupe du fleuve ?

Élève - jetant de déchets.

S-PF - jetant des déchets.

Le contournement des définitions, des explications n'est pas un obstacle à l'impression, des uns et des autres, d'être dans un « cours ». À la place des définitions, nous trouvons surtout des exemples, comme le fait l'enseignante A-SM (Histoire-Collège), qui essaye d'expliquer le concept de « monopole » par la référence aux entreprises qui gèrent le transport public dans deux villes différentes, sans pour autant en énoncer une définition. Les élèves se perdent alors dans une tentative d'énumération des lignes de bus (et non pas les entreprises de transport), ce qui nous amène à considérer que les significations construites sont fort dépendantes du contexte, leur transférabilité étant ainsi fort limitée.

Le caractère allusif du discours enseignant participe à l'invisibilité du texte de savoir. Mais il participe également à l'impression d'être dans un contexte de littératie étendue par l'allusion à un texte de savoir, sans pour autant le pénétrer. L'absence de définitions, de la mise en mots de concepts, de leur verbalisation explicite est un trait caractéristique de ce mode de faire pédagogique. Ici, plus que les règles de réalisation, sont présentes des règles de reconnaissance du discours de savoir (Bernstein, 2007). Le discours enseignant reste toutefois à la surface du discours de savoir, à la périphérie de la littératie. Cette proximité amène à avoir l'impression, et à la donner par la même occasion, d'être et d'insérer les élèves dans la littératie étendue.

Dans les pratiques regroupées dans le mode de faire pédagogique Contemp-DR, le temps destiné à écrire est minimal et les activités d'écriture

proposées aux élèves sont très peu nombreuses, à l'exception des exercices où ils doivent compléter des phrases ou cocher des bonnes réponses. Normalement, ces enseignants préparent des photocopies des exercices, afin que les élèves n'aient pas à copier et qu'ils puissent passer à l'activité, au « faire » le plus rapidement.

Sauf qu'on ne va pas écrire, puisque j'ai fait des photocopies pour vous. Regardez, on va faire une activité intéressante. Ce n'est pas écrire, écrire, écrire. C'est différent. F-PF

Par ce commentaire, l'enseignant transmet une représentation négative de l'écriture, perçue comme inintéressante. Le détournement de l'écriture par ces enseignants pourrait être une manière de détourner, par la même occasion, les pratiques d'écriture restitutives qui sont celles mises en œuvre dans le mode de faire pédagogique précédent (Tradi-DR). Ici, au contraire, ce sont des pratiques d'écriture minimalistes, qui supposeraient la construction des savoirs par les élèves. C'est le cas du cours de l'enseignante S-PF (Histoire-Collège). L'activité qu'elle propose à ses élèves consiste à remettre dans l'ordre les événements d'une histoire :

Prefeitura Municipal de Fortaleza
Secretaria Executiva Regional V
Distrito de Educação
EMEIF Santa Isabel

1. Você pesquisou, fez descobertas e debateu sobre a história de nossa bela cidade, Fortaleza. Agora, organize os acontecimentos e construa sua história na página seguinte.

Em 1637 os holandeses invadiram o Forte e o conquistaram.

Hoje, Fortaleza tem prédios, ruas, casas, indústrias, escolas, igrejas...

Novamente os portugueses nos dominaram.

Após conquistarem os índios, construíram o FORTE DE SÃO SEBASTIÃO na Barra do Ceará.

Mudaram o nome do forte Schoonenborch para Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção.

O tempo foi passando e Fortaleza foi crescendo. Hoje é uma grande cidade.

Mas nem sempre foi assim... antigamente, no mesmo local tínhamos as comunidades indígenas.

Vamos relembrar o que aprendemos?

A HISTÓRIA DE FORTALEZA

Nos nomes de suas ruas e avenidas, conserva traços de sua história.

Nós, índios, vivíamos em harmonia com a natureza.

FORTE SCHOONENBORCH

No ano de 1612, vários portugueses chegaram ao Ceará. Entre eles estava Martin Soares.

As margens do rio Pajau construíram este Forte que significa: Bela Fortaleza aproveitando os restos do antigo Forte de São Sebastião.

Fortaleza
CEARA

Assim surgiu Fortaleza, irmã do Sol e do mar.

Nas comunidades indígenas o trabalho dividido-se entre homem e mulher.

HOMEM MULHER

Caca, peixe, farinha e melão. Planta, colhe.

A criança era criada tanto pelo pai como pela mãe, em total liberdade.

36 OSG - 11798/08

Les élèves passent la majorité du cours à découper avec soin et à colorier avec minutie ces illustrations, ce qui sera d'ailleurs mis en valeur par l'enseignante (« *il est beau ton devoir* »). Ils ne les colleront qu'après avoir obtenue de cette dernière le bon enchaînement des événements qu'elle donne à la fin du cours, avant de les libérer. Tous arriveront (en tout cas tous ceux qui l'ont entendu) donc au même résultat. Néanmoins, nous savons que le produit fini, comme dans le cas des fiches individuelles, ne permet pas toujours d'accéder au parcours emprunté par les élèves pour y parvenir (Joigneaux, 2009). Nous savons également qu'un même résultat peut relever de différents types d'investissement dans les tâches, plus ou moins porteurs cognitivement (Bautier, 2006 ; Bonnéry, 2007). Or ici fréquemment les élèves ne sont pas confrontés à la nécessité d'y arriver par eux-mêmes, car les enseignants donnent soit des indices soit directement les réponses, comme l'enseignant F-PF qui, au début de l'activité, dit :

Oui, mais pour cela il faut trouver le mot qui est l'axe (en se référant au mot qui est à la verticale des mots croisés), d'en haut vers le bas. Regardez, le premier mot... le dernier mot, 'consciencia'. Si vous mettez 'consciencia' (conscience) debout, vous allez le faire bien. Et après vous mettez les mots que vous pensez qui vont rentrer. Tous les autres sont à l'horizontale. D'accord. Mettez bien 'consciencia' là. Voilà, bien au milieu. 'consciencia'. (F-PF)

Face à des élèves issus de milieu populaire, pour une bonne partie identifié comme ayant « *des difficultés* », donner les indices, donner les réponses avant même qu'ils ne se mettent au travail pourrait être une manière d'éviter de les mettre en situation d'échec. Une logique à partir de laquelle s'organisent également les activités d'écriture, qui sont moins au service de l'apprentissage des savoirs qu'au service de l'apprentissage du métier d'élève. En effet, elles sont évaluées également selon une logique binaire (fait x pas fait), et non pas en fonction de ce qui a été fait, d'autant plus que les pratiques d'écriture étant surtout minimalistes, l'obtention de « bonnes » réponses peut être aisée.

En dehors des pratiques d'écriture qui concernent plus directement le travail demandé aux élèves, nous constatons que d'autres usages de l'écrit contribuent à renforcer l'idée de l'écrit comme moyen de contrôle. Non seulement la pratique des visas est aussi largement diffusée parmi ces enseignants, permettant aux élèves de hausser leur moyenne, mais un autre usage de l'écrit, secondaire mais pas pour autant mineur, est celui de la signature (visa) des parents sur les agendas scolaires des élèves, qui sont supposés assurer l'accompagnement des devoirs scolaires. L'écrit sert ici à attester.

Pour revenir au « *texte légitime* » (Bernstein, 2007) que les élèves doivent produire, il se limite à leur participation orale en classe et à la réalisation d'activités. Les activités s'enchaînent et les élèves y participent, même si la participation reste inégale d'un point de vue quantitatif. Ils semblent motivés et les enseignants ne ratent pas une occasion de les valoriser, parfois dans des registres qui ne sont pas exactement scolaires (« *Applaudissez ! Ça m'a fait plaisir de te voir lire comme ça. Continue à t'entraîner !* » F-PF, Portugais-primaire). Le brouillage dans les critères d'évaluation peut également concerner le contenu à enseigner, comme lorsque la justesse de la réponse est fonction du nombre d'élèves qui la donne, comme dans un vote.

Ceux qui pensent que c'est un « hiato », levez vos mains. Maintenant baissez vos mains. Ceux qui pensent que c'est un « tritongo »... très bien ! Un « tritongo » c'est trois voyelles. (F-PF)

Tout comme pour le mode de faire précédent (Tradi-DR), nous avons ici affaire à un mode de faire qui met en avant le formalisme de la forme scolaire ; cependant, il s'agit du formalisme de la nouvelle forme scolaire. Et il est peu probable que la participation et la mise en activité des élèves, présentes dans cette nouvelle forme, se fassent dans un registre cognitif. Les pratiques regroupées ici, avec celles avec du mode Contemp-DI, nous le verrons, sont celles où nous retrouvons la plus grande diversification de supports. On y introduit des films, des musiques, des fiches, des photocopiés... ce qui peut être indice d'un important travail de préparation des séances. Inversement, l'usage du manuel est minimal, et normalement destiné aux devoirs pour la maison. La diversité des supports tout comme la confusion entre différents types de discours participent à l'affaiblissement de la classification et à l'invisibilité du discours de savoir. C'est le cas d'une enseignante d'Histoire au collège qui raconte une histoire au début de chacun de ses cours.

L'histoire, je vais la raconter maintenant. Il y avait un jeune, qui était très intéressé¹⁴⁰. Il ne pensait qu'aux choses, qu'à l'argent. Il ne pensait pas à la personnalité, (inaudible) de personne. Alors, son père se faisait des soucis par cette attitude de sa part, il a décidé : « *Ah, je suis très malade. Comme je suis très malade, je vais m'occuper pour que mon fils ait un meilleur caractère* ». Et son fils (inaudible) : « *Papa, si vous me donnez ce vêtement que je veux, je passe dans la classe au dessus, si vous me donnez ce cadeau, cette chaussure, j'étudie* ». Alors, il était, il était très intéressé. Alors son père, qui se faisait des soucis avec ses attitudes, répondait toujours à ses envies¹⁴¹, ce qu'il demandait. Mais un jour, il a pensé : « *Et lorsque je serai parti ? Est-ce*

¹⁴⁰ « Interesseiro » – ici au sens de être intéressé par l'argent et par les choses matérielles, au détriment des personnes, connotation très péjorative

¹⁴¹ Il faisait toujours ce qu'il voulait - « *Sempre fazia as vontades dele* » ; très populaires comme expression

Littérature et modes de faire pédagogiques

qu'il y aura quelqu'un pour répondre à ses envies ? Bien sûr que j'ai un peu d'argent à lui laisser. Qu'est-ce que va se passer ? » Qu'est-ce que vous en pensez ?

E1 : Il dépenserait tout.

S : Exactement, il dépenserait tout. Il n'a pas appris à épargner. Il y avait que les choses qui avaient de l'importance pour lui (inaudible). Alors son père a pensé au testament. Et puis lui, « *Papa, voilà, je ne finirai cette fac que si vous me donnez ce que je demande il y a si longtemps.* » « *Ce quoi, mon fils ?* » « *Je veux une voiture, je veux une voiture, et elle doit être belle, il faut que ça soit une voiture comme je la veux.* ». Et puis son père : « *tu vas recevoir la voiture, mais tu vas finir la fac, d'accord ?* ». Lui : « *oui, papa* ». Alors le jeune, il était très intelligent et il a commencé à étudier, il avait que des 10, 10, 10, 10, 10¹⁴². Et puis, un jour, son père : « *voici mon cadeau pour toi* ». Lui, tout content (la prof fait des cris de joie) « *elle est où, elle est où ma petite voiture ?* ». Lorsqu'il la vu le cadeau, lui avec les yeux grand comme ça, en regardant son père, tout content, son père dit¹⁴³ : « *Voici ton cadeau, c'est ce que tu mérites* ». Et lui : « *Ma voiture elle est de quelle couleur ? Quelle couleur, papa ?* » (inaudible) c'était une bible, une bible (inaudible). Quand il s'en est rendu compte, il a été indigné, il a dit : « *Regarde, papa, j'ai toujours fait confiance dans votre parole, je n'ai jamais imaginé que vous pourriez me décevoir autant.* » « *Mon fils, celle-ci est la parole de Dieu, comme est-ce que je pourrais te décevoir ?* » « *Non, papa, vous me décevez. Quel a été l'accord que nous avons fait ?* » « *Mon fils, ouvre pour lire, comprends ce qui est écrit. Le trésor que j'ai pour toi, il est beaucoup plus grand qu'une voiture comme cadeau.* ». Lui : « *Non, papa, je n'en veux pas.* ». Alors il a fini la fac, est devenu médecin. Il a rompu les relations avec son père, il n'en a jamais voulu savoir de son père. Son père essayait toujours de lui parler. Un jour, son père est décédé et il était déjà un médecin important. Alors, dans son testament, son père lui a laissé la même bible. Il a ouvert le testament: « *Mon fils aimé, je serai toujours avec toi. Ne l'oublie pas, la plus grande richesse que nous construisons, elle n'est pas ici sur la terre, elle est dans nos cœurs. La plus grande richesse (inaudible)* ». Alors il a emporté cette bible chez lui, il a été pris par la curiosité : « *non, euh... papa a toujours (inaudible) qu'est-ce que père veut tellement que je regarde dans cette bible ?* ». Lorsqu'il a ouvert, cette bible, après des années, il a trouvé une enveloppe. et dans l'enveloppe il était écrit ainsi : « *Mon fils aimé, je savais qu'un jour tu lirais, voici le chèque dans la valeur de la voiture que je t'ai promise, mais n'oublie pas, la plus grande valeur n'est pas le chèque, ce sont ces mots que tu peux (inaudible) n'oublie pas, le plus grand trésor est dans nous-mêmes et dans un royaume beaucoup plus spécial que celui-ci.* » Alors, lorsque ce jeune a lu, qu'il s'est vraiment rendu compte de ce qu'il avait fait, à quel point il avait blessé son père, alors que son père avait laissé un héritage beaucoup plus grand que l'argent, il s'est mis à pleurer (caiu em prantos). Il s'est mis à genoux, il a senti beaucoup de remords, beaucoup de culpabilité et il s'est mis à pleurer. Ça lui a fait très mal. À ce moment-là, il a remercié à Dieu, parce que la leçon que son père voulait autant qu'il apprenne, il l'avait finalement apprise. Alors, faisant le lien avec nos vies, n'oubliez jamais. Nous devons toujours... bien traiter nos familles, nous devons bien traiter les personnes qui nous entourent. Nous ne pouvons pas (inaudible) quoi... malhação¹⁴⁴, telenovela, cette mode « *Pour être belle, je dois mettre ce vêtement-là, je dois acheter cette chaussure (calçado). Je vais penser à*

¹⁴² Note maximale. Dans le système brésilien, 10 correspond à 20 dans la notation française.

¹⁴³ En portugais: "pegou", la traduction exacte serait a pris. Il s'agit d'une forme très populaire « pegou e disse » utilisée à l'oral pour introduire une réplique lorsque l'on raconte une histoire. En français la forme équivalente serait « et puis, il a dit ».

¹⁴⁴ Série pour adolescents, diffusée sur la même chaîne que « Sítio do Pica-Pau Amarelo ».

Littérature et modes de faire pédagogiques

ma vie, un jour, je veux avoir de l'éducation, je veux étudier juste pour acheter une voiture et pouvoir me la péter ». Est-ce que ce ça le (inaudible) c'est ça que vous voulez ?

E2 – non (l'élève le dit très doucement)

S : Alors vous devez penser comment ? Le plus grand trésor c'est ce que vous êtes à l'intérieur. Vous devez aimer, vous devez donner de l'intérêt à la connaissance pour vous aider à être un peu meilleurs et aider l'autre aussi, d'accord ? Alors, le cours d'aujourd'hui sera sur Fortaleza, l'anniversaire de Fortaleza (inaudible). Cet anniversaire de Fortaleza est de 281 ans. Est-ce que Fortaleza il y a 281 ans n'existait pas ? (les élèves essaient de répondre mais elle reprend la parole) il y avait quoi ? Il y avait les plages, la région. Qu'est-ce qui a été modifié ? Est-ce que la ville existait déjà ?

Le fond moralisateur de ces histoires renforce la dimension morale de la socialisation scolaire, déjà extrêmement renforcée par le renforcement du DR au détriment du DI. Lors de l'entretien, cette enseignante explique pourquoi elle le fait :

Alors, genre je prends des textes réflexifs, j'adapte pour la petite histoire, et là ils adorent, ils écoutent. Pour eux c'est une petite histoire et en réalité ce sont des textes réflexifs et là ils font très attention. Là il y a toujours une leçon (morale), en travaillant des valeurs, amitié, paix, etc. et eux, avec moi, ils me traitent très bien, ils sont très affectueux avec moi, m'embrassent. Quelques uns m'appellent par mon prénom, d'autres m'appellent tata. Ils sont bons.

(...)

des textes réflexifs, ça, parce que j'ai appris avec elle (une formatrice). Tous les jours elle amenait un texte, avec nous, elle le lisait, non ? Bien sûr, alors elle disait toujours : « *Regardez, n'oubliez pas qu'à l'école vous devez aussi les éduquer avec des valeurs* ». Elle était aussi du système public, alors elle disait : « *Regardez, vous aurez à travailler les valeurs avec eux* ». Alors cette chose de la petite histoire que je leur raconte, j'ai appris avec elle (S-PF, Histoire-Collège)

Il faut signaler que le terme « réflexif », tel qu'il est employé ici, renvoie à la « réflexion », au sens ordinaire du mot, qui à une connotation morale et pas à la dimension proprement cognitive des apprentissages scolaires. Employé avec ce sens moral, le terme apparaît dans plusieurs entretiens des enseignants regroupés ici (S-PF Collège-Histoire, MC-PF Primaire-Sciences, A-SM Collège-Histoire, M-RB Collège-Sciences et F-PF Primaire-Portugais). Ces enseignants sont pourtant en accord avec les Paramètres Curriculaires Nationaux, qui préconisent la transversalité entre les différentes disciplines scolaires, surtout lorsque l'une d'elles est la religion (la seule présente dans la Constitution brésilienne). Dans les pratiques regroupées ici, les cours débutent avec un moment « réflexif », souvent d'orientation religieuse, qui prend la

forme d'une prière, d'une histoire, ou encore d'une discussion sur une phrase au fond moral. Par ailleurs, la dimension moralisatrice se confond avec le contenu à enseigner. Ici la confusion se fait entre l'Histoire et les histoires, l'enseignant F-PF, par exemple, utilise un texte religieux comme support pendant le cours de portugais (« *L'oiseau loue la Trinité.* » ; « *Jésus est le fils de Dieu.* », pour enseigner les rencontres vocaliques). Dans ces pratiques, les textes choisis contiennent souvent une leçon à apprendre :

F - Quel était le titre du texte que la classe a étudié la semaine dernière ?

Élèves - L'Assemblée de la Maçonnerie

F - Pourquoi est-ce que le texte a reçu ce titre-là ?

ev1 - Parce que les outils étaient dans la maçonnerie pour faire une réunion

F - Pour régler leurs différences (...) quelle est la leçon qu'on peut tirer de cette assemblée ?

ev1 - Parce que les êtres humains font pareil et il ne faut pas faire ça.

F - Faire quoi ?

ev2 - Dire comment les autres sont.

F - Ne pas parler des défauts, que des qualités.

Cette faible classification des types de discours contribue au brouillage du discours de savoir, mais renforce par ailleurs, paradoxalement, une dimension de la classification, celle de la relation hiérarchique entre enseignant et élève, quand l'enseignant assume une position moralement supérieure.

Par le croisement avec la première typologie, celle des modes de faire discursifs/réflexivité enseignante, nous trouvons une corrélation entre les enseignants regroupés ici et celui des enseignants doxiques. Nous constatons ainsi qu'il s'agit avant tout d'enseignants issus des classes défavorisées, ayant accédé au métier par le biais des nouvelles modalités de formation (souvent à l'Institution A, d'ailleurs), suivies au début de leur carrière. Cela pourrait expliquer pourquoi ils semblent davantage perméables aux vulgates pédagogiques. Mais il est surtout intéressant de signaler que le caractère allusif de leur discours au moment de l'entretien réapparaît dans les cours ; ce qui nous interroge quant à la maîtrise des règles de réalisation d'un discours de savoir et nous amène à considérer que l'affaiblissement du CADI peut être lié à l'opacité de la nouvelle forme scolaire pour eux-mêmes. La construction du cadre de la scolarisation comme un cadre de littératie restreinte peut être liée à leur faible insertion (uniquement formelle) dans la littératie étendue, et à la non mise en œuvre des usages cognitifs du langage. La socialisation proprement cognitive de la scolarisation est alors absente, car les malentendus sont

du côté des enseignants. D'autant plus que, là encore, la confrontation à un public défavorisé peut contribuer à renforcer la dimension moralisatrice de la scolarisation, selon une approche sociocentrique.

La prégnance du Cadrage du Discours Régulateur et la construction d'un cadre de littératie restreinte

Dans les pratiques qui relèvent des deux modes de faire pédagogiques, précédents, nous observons que l'accent est mis sur le formalisme de la forme scolaire, aussi bien traditionnelle que « nouvelle » ; cette dernière inspirée des vulgates socioconstructivistes. La prédominance du Cadrage du Discours Régulateur, de pair avec la minoration du travail cognitif, présuppose l'exercice du métier d'élève (Charlot, Bautier & Rochex, 1999 ; Perrenoud, 1994) ; métier qui a dans l'obéissance à l'enseignant un des éléments centraux de la socialisation scolaire, et qui permet de faire l'économie d'un investissement proprement cognitif des activités scolaires. Est particulièrement saisissant le type de correction des devoirs dans le mode Tradi-DR où l'évaluation est faite de manière binaire (avoir ou pas les réponses dans son cahier, indépendamment de leur contenu). Ce type de correction contribue au brouillage des critères d'évaluation. Est également saisissant le fait que les enseignants donnent les réponses aux élèves (au début de l'activité chez les enseignants Contemp-DR, à la fin chez les enseignants Tradi-DR, même si les élèves ne les ont pas trouvées). Les élèves ne sont pas contraints à s'engager dans un véritable travail d'apprenant, car, ils recevront les réponses et pourront ainsi exercer leur métier d'élève.

Par ailleurs, étant donné qu'une large majorité (à trois exceptions près) des enseignants du primaire a des pratiques qui se situent dans l'un ou l'autre des modes pédagogiques à CADR+, nous nous interrogeons sur les possibles conséquences sur la suite de la scolarisation de ses élèves. En effet, le faible cadrage du DI peut être un obstacle important aux apprentissages disciplinaires, d'autant plus que les contenus à enseigner sont limités en fonction de ce qui est adapté (souvent en fonction de leur utilité, mais aussi en fonction de la facilité) à ce public scolaire spécifique.

Le cadre de la scolarisation consiste dans ces deux modes de faire pédagogiques en un contexte d'insertion restreinte dans la littératie, à la fois parce

que les savoirs disciplinaires sont peu présents, et parce que les usages cognitifs du langage sont absents. Cette insertion restreinte dans la littératie est renforcée par les pratiques d'écriture mises en œuvre, restitutives ou minimalistes. Différentes dans les deux cas, elles relèvent cependant d'un même rapport à l'écrit et au savoir, qu'elles contribuent par ailleurs à renforcer. Les pratiques d'écriture restitutives renforcent un rapport au savoir dogmatique, réduisant par la même occasion l'écriture à une activité de copie-restitution. Si les pratiques d'écriture minimalistes, de leur côté, peuvent être perçues comme un moyen d'éviter ces pratiques d'écriture « *fastidieuses* », c'est justement parce qu'elles se basent sur le même type de rapport à l'écrit : ne pouvant qu'être fastidieuse, l'écriture est évitée. La pratique des visas (des enseignants ou des parents) contribue à renforcer par ailleurs l'idée selon laquelle l'écrit sert avant tout à attester.

La fréquentation d'un cadre de littératie restreinte peut contribuer à façonner (probablement renforcer dans le cas de ces élèves) les rapports au savoir et au langage peu rentables scolairement et avoir des incidences sur la manière dont les élèves interpréteront et investiront les activités scolaires au cours de leur scolarité. Ainsi, aux difficultés initiales pourront s'en ajouter d'autres, par effet de cumul. Nous pensons ici notamment au type d'interprétation des activités favorisé par les pratiques orientées selon ces deux premiers modes de faire pédagogiques.

Nous considérons que ces deux premiers modes présentent des risques importants pour la démocratisation de l'éducation. Le premier, parce qu'il contribue à la minoration des objectifs curriculaires, les réduisant aux techniques du lire-écrire et par son approche hygiéniste de l'éducation. Le deuxième, parce qu'il semble vider la forme scolaire des objectifs curriculaires. En outre, les deux modes mettent l'accent sur la dimension morale de la socialisation scolaire. Tout se passe comme si la transformation de l'enfant en élève était une condition préalable aux apprentissages scolaires. Nous considérons que c'est justement par le biais des apprentissages scolaires que cette transformation peut avoir lieu.

Face à cette minoration de la dimension cognitive de la socialisation scolaire, force est de s'interroger sur les différents processus qui peuvent en être à l'origine. La construction du cadre de la scolarisation comme un cadre de littératie restreinte est-elle liée à une adaptation au public (considérée comme suffisante pour ce public, ou en tout cas préalable à l'insertion dans la littératie étendue), ou bien au type d'insertion dans la littératie, restreinte, des enseignants eux-mêmes ? Si pour les

narratifs, il est difficile de répondre parce que la non mise en œuvre des usages cognitifs du langage n'implique pas son impossibilité, pour les enseignants doxiques, des éléments nous font pencher pour la deuxième interprétation. En effet, chez eux, l'adaptation discursive formelle à la littératie étendue ne parvient pas à étayer la mise en œuvre des usages cognitifs du langage.

Toujours est-il que, dans un cas comme dans l'autre, on semble faire l'économie de la dimension proprement cognitive de la socialisation scolaire, non sans conséquence sur ce que les élèves. Deux processus distincts, le sociocentrisme (Windisch, 1982 et 1985) et la faible insertion dans la littératie des enseignants, peuvent ainsi aboutir à un même phénomène : « *l'école pour les pauvres* » reste une école « *pauvre* », aussi bien du point de vue de la littératie que de la socialisation cognitive. Dans ce sens, il serait intéressant d'interroger l'influence de la dimension institutionnelle, d'un point de vue historique, sur le façonnement des pratiques enseignantes, et la manière dont elle peut, tout en intégrant des changements, être marquée par la continuité.

11.2. Modes de faire pédagogiques qui vont dans le sens de l'acculturation cognitive vers la littératie étendue

Nous passons maintenant aux deux derniers modes de faire pédagogiques, qui ont en commun, contrairement aux deux premiers, la prédominance du Cadre du DI, dont la mise en œuvre varie cependant selon qu'ils s'orientent selon le modèle pédagogique traditionnel ou le modèle contemporain.

11.2.1. Traditionnel Instructeur

Ce mode de faire pédagogique, le moins présent dans les pratiques observées, est peu perméable aux vulgates pédagogiques. Une de ses caractéristiques principales est la présence importante de la parole de l'enseignant. Ce sont en effet des cours qui prennent la forme de cours magistraux, monologiques, où le discours enseignant est majoritairement un discours instructeur. La présence importante du DI rend visibles les règles de reconnaissance du discours de savoir, la classification entre différents types de savoir étant très forte.

Par ailleurs, à la différence de ce qui se passe dans les pratiques du mode Tradi-DR, dans les pratiques regroupées ici, le discours enseignant est plus autonome par rapport au discours véhiculé par le manuel. Comme il n'y a pas de confusion entre activité cognitive et mise en activité des élèves, dans une dimension strictement pragmatique, la réalisation de cours magistraux devient envisageable. Le discours de savoir peut être réalisé à l'oral ou bien à l'écrit, car ces enseignants utilisent le tableau pour écrire les contenus d'enseignement, sous forme de texte ou de schéma. C'est le cas par exemple de l'enseignant J-IU (collège, histoire), qui utilise le premier moment de la séance pour écrire au tableau une synthèse du contenu d'enseignement (que les élèves doivent copier sur leurs cahiers), sous la forme suivante :

- Période Néolithique (Néo = nouveau ; lithique = pierre)*
- Période : début il y a 12 mille ans
 - Usage d'instruments (« pierre polie »)
 - Début de l'agriculture et de l'élevage d'animaux (bœuf, brebis, porc, poule)
 - L'agriculture et l'élevage d'animaux ont favorisé le sédentarisme
 - * obs. - Nomade ne possède pas d'habitation fixe
 - Sédentaire possède une habitation fixe
 - Excédent de la production : échange de marchandises (commerce)
 - Habitation : hameaux, maisons

Une fois que l'enseignant écrit ce schéma en forme de liste au tableau et que les élèves l'ont copié, il passe à l'explication du contenu, en établissant des comparaisons avec le contenu du cours précédent, la période paléolithique, pour laquelle il avait fait un schéma semblable. Nous observons donc que les pratiques d'écriture qui relèvent de la copie apparaissent également ici, mais au contraire du mode Tradi-DR, loin de s'épuiser en elles-mêmes et constituer l'essentiel de la séance, elles servent de point d'appui au discours instructeur. Précédant un discours de savoir, le schéma présuppose un usage cognitif de l'écriture, que les élèves sont amenés à fréquenter et qu'ils sont par ailleurs invités à mettre en œuvre ultérieurement. A la fin de son explication, l'enseignant demande aux élèves de répondre à la maison à la question suivante : « *Établissez les principales différences entre les périodes paléolithique et néolithique* ». En fonction de la question posée, qui ne demande pas la seule restitution du contenu mais une mise en relation entre deux contenus différents, nous pouvons supposer que les deux schémas peuvent potentiellement servir de point d'appui à la mise en œuvre d'une pratique d'écriture élaborative. Les

pratiques langagières, aussi bien écrites qu'orales relèvent de la littérature étendue, dans la mesure où elles mettent en œuvre des usages cognitifs du langage.

Ils étaient nomades, parce qu'à ce moment il n'y avait pas d'activité d'agriculture, ni d'élevage d'animaux. Qu'est-ce qu'il y avait dans cette période là ? La chasse ou bien la cueillette. Tu prenais l'aliment, mais sans le planter. Tu prenais ce qu'il y avait déjà dans le paysage. Ils ne travaillaient pas dans l'agriculture. Je parle ici du paléolithique. Et ni élevaient des animaux. Ils allaient à la chasse pour prendre l'aliment, d'accord ? Qu'est-ce qui se passe ici, regardez ? Il y a douze mil ans ? Aussi bien l'activité d'agriculture commence à se développer, la sélection de semences, ils commencent à observer le climat, ils se rendent compte que certaines périodes, ce sont des périodes de pluie, alors cette production, elle augmente, elle est plus verte la prairie. Ils commencent à essayer de doser ces activités, en même temps que celle-ci, la création d'animaux. Parce que jusque là, ils n'utilisaient pas le lait, par exemple. Parce qu'avant il n'existait que la chasse. Ils n'utilisaient qu'un seul aliment, la viande. Pas ici (néolithique), avec l'élevage d'animaux, ils ont la possibilité de (avoir) la viande, mais aussi du lait. Et en dehors de ça, en dehors du bétail, ils travaillaient aussi, ils ont commencé à domestiquer des brebis, des chèvres, poulet... Et nous faisons ça jusqu'aujourd'hui. C'est une culture de la période initiale du néolithique. D'il y a 12 mil ans, jusqu'aujourd'hui. Une des parties les plus importantes maintenant de notre cours, c'est de percevoir cette différence. Comment ils habitaient dans des cavernes et avaient à chasser, extraire des ressources naturelles de la région, à un certain moment, (ces ressources) finissaient et ils avaient à partir à une autre région. Puisqu'ils n'avaient pas de production, développement agricole, élevage d'animaux. Alors ils extrayaient tout dans cette région là, autour de leur caverne et puis essayaient le même développement dans une autre région. Ce déplacement, pourtant l'habitation non fixe, ce n'est pas fixe, était appelé le nomadisme. Ils étaient nomades, groupes nomades. C'étaient des groupes qui n'avaient pas d'habitation fixe et extrayaient les ressources naturelles de cette région et, à mesure que ça finissait, ils migraient à d'autres régions. Tandis que là (il pointe la partie du tableau sur le néolithique). J'étais en train de parler du paléolithique. Au néolithique c'est différent. Avec le développement de l'agriculture et de l'élevage de bétail, ils commencent à avoir (incompréhensible) et là il n'y avait plus autant besoin de se déplacer. Avec cette fixation de l'habitat il y a eu le développement de la sédentarité. L'homme sédentaire est celui que ne bouge pas fréquemment. Évidemment le mouvement c'était dans la région où ils étaient, mais ils ne déménagent pas fréquemment. Et nous, aujourd'hui ici, nous sommes sédentaires. Même si on change de quartier, c'est plus rare qu'on change de ville. C'est différent. Même avec les déménagements que nous avons aujourd'hui et éventuellement d'une ville à l'autre, même là nous sommes considérés hautement sédentaires, d'accord ? Plus fixés. Le déplacement maison-école n'y rentre pas. Ce déplacement est normal. Nous parlons ici d'habitation, d'accord ? Alors à cette période là c'était la sédentarité. Alors groupes sédentaires et antérieurement (des groupes) nomades. (...) l'agriculture et l'élevage de bétail. Cette information doit rester. L'agriculture et la création de bétail, le développement de ces deux activités est responsables de la sédentarité à cette période là, le néolithique. (J-IU, Collège-Histoire)

Le discours de l'enseignant ne se réduit pas à la seule restitution du texte du manuel, qui n'est pas d'ailleurs un support indispensable pour la réalisation du cours. Il le devient pour le travail que les élèves doivent fournir en dehors des cours, que ce soit pour faire les devoirs ou pour réviser. Le discours enseignant est ainsi le vecteur principal du discours de savoir en salle de classe et c'est surtout par ce biais que sont données à voir ses règles de reconnaissance et de réalisation. La parole de l'enseignant occupant la majorité de la séance, les reformulations sont nombreuses. Cela est indice d'un haut degré d'appropriation du texte de savoir par celui-ci, qui ne se limite pas à répéter les mêmes formulations, à quelques variantes près, comme c'est le cas dans le mode Tradi-DR. Ici, les échanges oraux et les exemples choisis caractérisent la tentative de rendre accessible un savoir par sa contextualisation dans la vie « *ordinaire* ». La comparaison à la fin de l'explication avec le mode de vie actuel des élèves est convoquée pour rendre compréhensible le concept (mot que cet enseignant utilise d'ailleurs fréquemment) de sédentarité. En termes discursifs, l'utilisation de la 2ème personne du singulier (« *Tu prenais l'aliment, mais sans le planter. Tu prenais ce qu'il y avait déjà dans le paysage* ») sert à impliquer les élèves dans l'explication. Mais ces mises en forme discursives sont accompagnées de formulations indirectes, de généralisations, dans un chronotope plus large qui aide les élèves à se placer dans l'espace-temps. En outre, les nominalisations étant nombreuses dans son discours, l'enseignant se réfère à des processus, plus qu'à des faits. Il s'agit ainsi d'une approche compréhensive de la réalité appuyée sur des savoirs disciplinaires. S'il peut y avoir parfois simplification ou adaptation du discours de savoir aux élèves, il reste quand même largement présent, central dans ces pratiques.

Nous observons ici, qu'il y a également une adaptation curriculaire, mais elle ne se fait pas uniquement en fonction du caractère socialement défavorisé des élèves. Au moment des entretiens, les enseignants regroupés ici déclarent la faire par la hiérarchisation des savoirs à enseigner, définis en fonction de priorités, qui prennent en compte certes la « *réalité des élèves* » mais aussi la dimension proprement épistémologique des savoirs à enseigner. On fait la sélection entre les différents contenus à partir d'une vision curriculaire qui prend en compte non seulement les autres niveaux d'enseignement (« *car les élèves iront revoir cela plus tard* »), mais aussi les autres disciplines.

Littérature et modes de faire pédagogiques

Il y a des contenus, par exemple, en géo, parce qu'en sciences tu vois beaucoup de ça, des choses qui sont plutôt de la géographie et il y a des sujets qu'on a laissés plutôt pour la géo. Comme en 6^{ème} année, la partie sur les planètes, l'univers, on a commencé à y toucher, mais on va pas approfondir, parce que ceux de la géo vont le travailler davantage. (K-PF, Sciences-Collège)

La forte classification entre les disciplines apparaît également à l'intérieur d'une même discipline.

[Et par rapport au manuel, qu'est-ce que t'en penses ?] le manuel actuel, je l'aime pas. [Pourquoi ?] Parce que ce manuel actuel c'est genre... On a toujours travaillé avec des thèmes pour chaque année, par exemple, 6^{ème} année, on parlait sur la Terre, le sol, l'air, les éléments, à la 7^{ème} on introduisait les êtres vivants, la 8^{ème} c'était le corps humain, et puis à la 9^{ème} on introduisait la chimie et la physique. Et celui-ci essaye de tout mettre dans toutes les années. Genre, à la 6^{ème} on va voir quelque chose de chimie et physique, mais au niveau des gamins, c'est pas possible d'accompagner. Et puis, ça reste un contenu beaucoup trop lâche, tu commences à la 6^{ème} et ne conclus qu'à la 7^{ème}. [à la 7^{ème}] Oui, l'année d'après. Moi, personnellement, j'ai pas aimé. Et j'ai en discuté avec A.-M., elle l'a pas aimé non plus. C'était pas un manuel qu'on ait choisi. (K-PF, Sciences-Collège)

La classification faible du manuel est d'ailleurs refusée par ces enseignants car elle est perçue comme pédagogiquement peu appropriée. La forte classification de ces pratiques rend plus visible les règles de reconnaissance du discours de savoir. Mais au-delà de la classification, le cadrage du DI permet la visibilité également des règles de réalisation, dans la mesure où le discours enseignant est composé des mots de savoir, qui ne se limitent pas aux seuls concepts à enseigner. Leur présence dénote l'adoption d'une posture cognitive spécifique, fondée sur un rapport compréhensif au savoir. Ici, on identifie des savoirs à apprendre, soumis à une logique disciplinaire qui va orienter les choix pédagogiques des enseignants. À la différence des modes de faire pédagogiques précédents, les nombreuses reformulations participent à l'adaptation au « monde des élèves », rendant le contenu langagièrement accessible. L'objectif reste celui d'atteindre un autre niveau de compréhension de la réalité via les savoirs, comme le fait l'enseignante K-PF, qui demande aux élèves d'« observer », et pas seulement de « regarder », le niveau du fleuve qui est à côté de leur maison, pour établir des liens entre la dégradation environnementale et les fréquents problèmes d'inondation auxquels ils sont confrontés. L'usage du mot « observer » n'est ici pas anodin et relève d'un changement de posture face au réel, qui se combine aux savoirs apportés par le manuel. Cette même enseignante explique aux élèves, lors de la réalisation de l'activité, qu'ils ne peuvent pas utiliser les mêmes exemples que ceux du

manuel et qu'ils ne doivent pas copier les définitions (elle explique avant que « *définir* » c'est « *dire ce que c'est* »).

Lorsque je vous ai demandé cette partie des interactions entre les communautés, coopérativisme, commensalisme, mutualisme... comment est-ce qu'on a expliqué? Parce que ce que vous avez l'habitude de faire c'est d'apprendre par cœur les définitions, non? « *Qu'est-ce que c'est ça?* » Et puis vous apprenez par cœur et mettez pareil que dans le manuel. On s'est mis d'accord que vous allez mettre de la manière dont vous comprenez, non? Avec vos mots, il n'y a pas besoin de mettre exactement comme on a mis dans le texte, ni comme dans le manuel, d'accord? Mettez de la façon dont vous avez réussi à comprendre que c'est pour que vous vous habituez avec la définition, pour ne pas apprendre par cœur. Toutes les interactions... (...) Ah, lorsque j'ai demandé des exemples aussi. Vous vous rappelez qu'on a demandé un exemple de chaque? Dans le manuel, il y en a aussi, mais on a aussi parlé d'exemples, non? Je ne veux pas les mêmes exemples que ceux du manuel, d'accord? Pensez un peu et donnez-moi un autre exemple. (K-PF)

Le discours instructeur indique la posture cognitive à adopter, l'enseignante insiste sur l'adoption d'un registre d'investissement en consonance avec un travail d'apprenant qu'elle demande aux élèves. Si la demande explicite de ne pas copier les exemples du manuel peut paraître superflue, elle ne l'est pas dans un contexte où la copie est le travail fréquemment demandé par les enseignants, ou en tout cas largement accepté comme scolaire, comme nous l'avons vu. Même s'il s'agit d'écrits courts, les pratiques de l'écriture demandées aux élèves lors des exercices relèvent ainsi de pratiques d'écritures élaboratives.

À partir de l'explicitation du registre cognitif souhaité ainsi que de la démarche compréhensive qui doit être assumée pour la réalisation des exercices, les règles de réalisation du discours de savoir sont rendues visibles. Puisque cette enseignante explicite les critères d'évaluation, le cadrage du DI est fort. Le cadrage du DR reste, au contraire, faible. Dans ces classes, l'intervention de l'enseignant pour réguler l'ordre social semble se faire moins nécessaire. Leur fonctionnement va de soi, comme si les élèves, ayant compris le sens de leur présence et de leur activité (cognitive), entraient dans le jeu scolaire par eux-mêmes. Peut-être aussi parce que le statut d'enseignant et celui d'élève sont bien délimités; la hiérarchie forte est basée sur la position de l'enseignant, plus que sur sa personnalité. Les rappels aux règles de l'ordre social n'interviennent qu'à titre accessoire et sont souvent renvoyés au DI, au sens de la présence des élèves à l'école. Le CADR est ainsi transformé en CADI, pour être mis au profit des apprentissages.

En ce qui concerne le CADI, sont particulièrement intéressants les moments de correction des exercices. Au contraire des pratiques de correction des deux modes précédents, dans lesquelles les enseignants se limitent à donner les bonnes réponses, au début de la mise en activité des élèves ou à sa fin, ici il s'agit plutôt de moments de réalisation de l'exercice sous contrôle de l'enseignant, dont les interventions constituent une occasion supplémentaire d'enseignement. En effet, ces interventions visent non seulement à faire en sorte que les élèves donnent les réponses, mais qu'ils explicitent les raisons qui les y ont amenés. Dans ces moments, alors que les élèves sont invités à participer davantage, l'enseignant reste au centre du processus d'enseignement-apprentissage car c'est à lui que revient le travail de validation des réponses. C'est ce que nous observons, par exemple, dans le cours de l'enseignant R-FM (Primaire-Portugais) qui profite du moment des exercices pour expliciter les démarches cognitives nécessaires à leur réalisation. Le contenu de ce cours, la classification des mots selon l'emplacement de la syllabe tonique, a été aussi celui de plusieurs autres cours observés au primaire, ce qui rend plus aisée la comparaison avec les autres modes de faire observés. L'enseignant commence la séance en écrivant au tableau une synthèse explicative du contenu (« *Tout ce que vous devez savoir pour faire ce devoir c'est dans ce que j'ai écrit au tableau.* »), ensuite, il soumet aux élèves quelques exercices, leur laisse un peu de temps pour les faire, mais passe rapidement à un moment de réalisation conjointe, à partir de la deuxième moitié de la séance. Si l'objectif de la séance est uniquement l'emplacement de la syllabe tonique, il reprend une autre manière de classer les mots, déjà enseignée précédemment, selon le nombre de syllabes, et met les deux types de classification en lien.

Vous avez compris ? Vous n'arriverez à identifier la syllabe forte que si vous écrivez d'abord le mot, qu'ensuite vous identifiez la syllabe forte et qu'ensuite vous regardez si c'est la dernière, l'avant-dernière ou celle d'avant. Si vous sautez des étapes, ça ne marche pas. (R-FM, Primaire-Portugais)

Systematiquement, lorsqu'un élève donne une bonne réponse, l'enseignant écrit le mot au tableau, en entourant la syllabe tonique. Lorsqu'il s'agit d'une mauvaise réponse, il demande à l'élève de s'expliquer et de suivre la démarche cognitive donnée pour évaluer lui-même le bien fondé de sa réponse. Par ailleurs, comme l'exercice consiste à trouver des mots « *oxitones* » ; « *paroxitones* » et « *proparoxitones* », et que les élèves parfois ont du mal à trouver des exemples, l'enseignant essaye de les orienter, en intégrant un autre critère, sémantique : « *un mot*

paroxitone qui est un objet scolaire », ou « *un mot paroxitone qui est un jouet* ». L'introduction du critère sémantique, qui varie au long de la séance alors que celui qui porte sur la syllabe tonique ne varie pas, permet de rendre plus visible la classification véritablement en jeu, celle qui prend en compte la syllabe tonique. Cela évite aux élèves d'adopter une stratégie de réponse, souvent mise en œuvre par les élèves en difficulté, basée justement sur le critère sémantique (Lahire, 2008, p. 90 et suivantes).

Les enseignants dont les pratiques sont caractéristiques du mode Tradi-DI (avec ceux du mode Contemp-DI, nous le verrons), sont les mêmes que ceux classés dans les argumentatifs. Ces derniers exercent majoritairement au collège, par conséquent, le mode de faire que nous venons de décrire est présent majoritairement chez les enseignants du collège. Le seul cours du primaire qui présente les caractéristiques observées ici est celui de R-FM, auquel nous avons fait référence. Ce mode de faire est pourtant celui qui rend le plus visibles les règles de réalisation et de reconnaissance du discours de savoir et qui contribue par ailleurs à la construction d'un cadre de scolarisation orienté vers la littératie étendue. Les pratiques langagières de l'enseignant, orales et écrites, sont mises en œuvre dans une perspective cognitive, qui reste explicite aux élèves, invités à la mettre en œuvre eux-mêmes par écrit dans les devoirs à rendre. Il convient cependant de signaler que si les pratiques d'écriture mises en œuvre ici sont en effet des pratiques élaboratives, il s'agit dans la plupart des cas, d'écrits courts, ce qui, de notre point de vue, doit être mis en relation avec les conditions d'exercice du métier. Comme nous l'avons indiqué, à l'intérieur de ce mode de faire les enseignants du collège sont majoritaires. Or, ce sont eux qui font le plus d'heures de cours, car même si les contrats dans le réseau éducatif de l'État prévoient une demi-journée pour la préparation, ces enseignants cumulent souvent deux contrats, soit un avec la mairie et l'autre avec l'État, soit un dans le système public et un autre dans le système privé.

C'est le cas par exemple de deux enseignants dont nous avons convoqué les données dans cette partie. L'enseignante K-PF cumule un contrat avec la Mairie et un contrat avec l'État, avec plus de 40 heures de cours par semaine et plus de 500 élèves. Avec le même nombre d'élèves, l'enseignant J-IU, sous contrat avec l'État et avec le privé, fait plus de 50 heures de cours par semaine. Le grand nombre d'élèves est conséquence du peu d'heures consacrées par semaine à l'enseignement de leurs disciplines (sciences et histoire, respectivement) au collège. Demander aux élèves de produire des textes longs entrainerait un grand nombre d'heures de travail pour la

correction des copies ; ce qui paraît peu faisable, étant donné le temps qu'ils passent en salle de classe. Il serait impossible de corriger autant de copies, en disposant de si peu de temps hors présence en classe. Si ces deux cas peuvent sembler extrêmes pour un lecteur habitué au contexte français, ils ne le sont pas vraiment. En effet, la majorité des enseignants du collège de notre population (16 sur 26) font plus de 30 heures de cours par semaine et dix d'entre eux ont plus de 500 élèves. Ces chiffres montrent bien les conditions d'exercice du métier au Brésil et nous interrogent quant à leur possibilité matérielle de réaliser toute la partie du métier enseignant qui se fait en dehors de la salle de classe, en amont et en aval des cours à proprement parler.

11.2.2. Contemporain Instructeur

Pour terminer, le dernier mode de faire pédagogique que nous avons identifié a, tout comme le mode précédent, un cadrage fort du DI ainsi qu'un faible cadrage du DR, mais s'oriente cette fois-ci selon le modèle contemporain, ayant donc une faible classification (CL-). L'affaiblissement de la classification est perceptible à la fois dans le type de relation qui s'établit entre enseignant et élèves, horizontale et faiblement hiérarchisée, et dans la variété des supports, provenant de sources différentes et véhiculant des types de discours et des types de savoirs différents. Par conséquent, ce sont des cours « *vivants* », avec une plus grande participation des élèves (en ce qui concerne la prise de parole), mais aussi avec un plus grand nombre de parties et une plus grande variété d'activités. Par la mise en œuvre de différentes activités, les élèves sont invités à construire des savoirs, plutôt qu'à les apprendre, et ces savoirs sont davantage envisagés en ce qu'ils peuvent être utilisés ou mis en œuvre, qu'appris en tant que savoirs propositionnels. Les pratiques regroupées ici s'apparentent donc en surface aux pratiques du mode Contemp-DR

Ce qui les distingue est la force des deux types de cadrage du Discours Instructeur et du Discours Régulateur, respectivement fort et faible. Contrairement à ce qui se passe dans le mode Contemp-DR, le renforcement du CADI contribue à rendre visibles à la fois les règles de reconnaissance et de réalisation du discours du savoir, non seulement parce que le discours de l'enseignant est majoritairement un discours de savoir mais aussi parce qu'il explicite le registre de travail cognitif que les

élèves sont supposés adopter. Par exemple, l'enseignante J-MT (Primaire-Portugais), qui travaille dans un établissement scolaire où la prière au début des cours est une pratique habituelle et commune à l'ensemble des enseignants, l'investie cependant de manière à la rendre scolairement « productive¹⁴⁵ ».

Maintenant on va fermer les yeux, on va remercier à Dieu pour un jour de plus de vie, remercier pour toutes les bonnes choses, demander pour les gens qu'on aime bien, demander que cet après-midi soit très bon, productif.

A la différence de ses collègues, l'enseignante ne récite pas l'une des prières catholiques pour que les élèves la répètent, mais elle utilise ce moment pour rappeler aux élèves le sens de leur présence à l'école. Par ailleurs, comme elle l'a expliqué juste après l'observation, c'est un moyen de calmer les élèves avant de commencer le cours. Le sens de « *productive* » ici est à comprendre par rapport à ce que l'enseignante a dit juste avant :

J-MT - Est-ce que vous vous rappelez de ce qu'on a discuté au premier jour de cours ? Qu'est-ce qu'on a vu au premier jour de cours ? Quel a été le texte qu'on a travaillé au premier jour ? Qui est-ce qui s'en rappelle ?

Elève - « Depende de nós¹⁴⁶ » [« ça dépend de nous »].

J-MT - La chanson « Depende de nós ». Je vais toujours vous rappeler que ça dépend de chacun d'entre nous que le cours soit bien, qu'il soit profitable, qu'il n'y ait pas de confusion, n'est-ce pas ? Alors, on va faire du cours, un cours profitable, un cours bien. Ça ne sert à rien que l'enseignante veule un bon cours, si l'élève n'en veut pas. Ça ne sert à rien qu'un élève le veule, si les autres n'en veulent pas.

Dans ces deux extraits, elle met le Discours Régulateur au service des apprentissages. La même enseignante explique aux élèves que lorsqu'elle distribue des photocopiés, ils doivent les coller sur leurs cahiers :

Ces petits papiers, il faut les garder puisque il y a toujours un apprentissage là-dessus. Il faut les archiver, car au moment d'étudier c'est important de les avoir. Parfois il y a des petites règles. De même que dans vos cahiers, vous en allez trouver. J-MTC (Primaire-Portugais)

En explicitant les raisons des règles de l'ordre social, elle insiste sur le sens de leur présence à l'école. Cela est perceptible également dans ses interventions lorsque les élèves sont mis en activité. Par exemple, une élève cherche à restituer dans son cahier les trois colonnes que l'enseignante a faites au tableau. Ne parvenant

¹⁴⁵ « Proveitoso » en portugais signifie « profitable ». Mais le sens utilisé par l'enseignante se rapproche davantage de productif en français.

¹⁴⁶ C'est le nom d'une chanson très connue au Brésil.

à les restituer à l'identique, elle demande du *typex* à une camarade de classe pour tout recommencer, ce qui retarde une réelle mise en activité du point de vue cognitif. L'enseignante intervient alors pour rappeler le sens de l'activité : « *Il n'y a rien là à effacer. Fais la phrase, c'est le plus important.* » J-MT, Primaire-Portugais). Cette intervention, comme de nombreuses autres que nous avons pu observer dans les pratiques regroupées ici, même si elle relève du Discours Régulateur n'est pas uniquement destinée à rappeler les règles de l'ordre social, mais à les mettre en lien avec le sens des apprentissages scolaires. Par ailleurs, nous observons une tendance à renvoyer ces règles à la sphère des élèves (personnellement et collectivement) qui sont invités à devenir responsables de ce qu'ils font en classe, elles ne sont plus basées sur l'autorité de l'enseignant (« *Je ne vais obliger personne à le faire* » JU-IU, Collège-Portugais). Notamment dans le primaire, ces enseignants font appel à la négociation de ces règles avec les élèves en début d'année ; elles relèvent donc, du moins en apparence, d'un consensus.

L'horizontalité de la relation enseignant-élèves, faiblement hiérarchisée, se traduit dans des rapports directs, de personne à personne (l'enseignant « *pote* »), que nous pouvons supposer être un moyen d'obtenir d'adhésion des élèves au travail scolaire. Nous observons par ailleurs que ces enseignants ont tendance à réserver un moment du cours, au début ou bien ou la fin, pour discuter avec les élèves ou même les laisser discuter entre eux :

Comme d'hab, nous allons maintenant laisser un peu de temps, mais sans faire trop de bruit. Vous pouvez discuter jusqu'à la pause. [...] Vous pouvez vous reposer que je suis fatiguée moi aussi. [L-IU Collège-Portugais]

Une position défendue lors des entretiens :

[Pourquoi tu trouves que c'est important ce moment de discuter avec eux ?] Pour faire en sorte qu'ils se lâchent davantage, qu'ils ne soient pas seulement des élèves, mais comme des amis à moi aussi. Enseignant n'est pas seulement celui qui donne de contenus, mais celui qui discute avec l'élève, qui sait de ses difficultés, de ses problèmes [...] je discute plus avec les élèves, je discutais peu, je discutais très, très peu avec eux, c'était juste le contenu vraiment et les activités, je remplissais le tableau avec des choses. Et j'ai vu que c'était pas par ce côté du contenu, c'était plutôt le côté de conquérir l'élève par la discussion, du papotage vraiment » E-PF, Collège-Portugais)

Lorsque l'enseignant parvient à obtenir l'adhésion des élèves, l'ordre se maintient au moment du cours à proprement parler, mais lorsque ce n'est pas le cas,

L'horizontalité de la relation enseignant-élèves peut conduire à des salles plus « *bruyantes* » ; d'autant plus que certains de ces enseignants semblent être moins sensibles au brouhaha et plus flexibles quant à l'ordre. Il est nécessaire de signaler que l'affaiblissement de cette dimension de la classification (le type de relation) est en partie compensé par le renforcement du CADI et est à mettre en lien également avec la manière dont se construit le discours du savoir en salle de classe. En effet, celui-ci n'appartient pas exclusivement à l'enseignant, mais il est envisagé comme une construction à faire ensemble avec les élèves (« *Ici nous sommes en train d'apprendre, de construire, ensemble. Est-ce que machin a compris ? Si je passe une activité individuelle écrite, est-ce qu'il va réussir à la faire ?* » L-MP, Portugais-Primaire). L'horizontalité de la relation enseignant-élèves ne concerne donc pas uniquement l'établissement des règles de l'ordre social, mais également celles de l'ordre discursif. Cela est en lien avec la prise de parole partagée, entre enseignant et élèves, le discours enseignant est moins présent que dans le mode Tradi-DI, mais plus présent que dans le mode Contemp-DR, et surtout substantiellement différent du discours enseignant de ce dernier (parce que plus proche de celui véhiculé dans le mode Tradi-DI).

Ici comme là, le discours enseignant est avant tout un discours de savoir, la différence entre eux étant la force de la classification encore une fois. Tout comme dans l'autre mode à CADI+, ici aussi le discours enseignant constitue un modèle, qui n'est cependant pas simplement à restituer, à reproduire.

Nous allons écouter une chanson (inaudible). La chanson va parler de ça, qu'est-ce qu'une langue, qu'est-ce qu'un peuple, pour qu'après vous construisez votre définition. Il [l'auteur] va continuer à parler sur la question de la langue dans le deux sens, la langue dans le sens dénotatif, c'est-à-dire dans le sens propre du terme, la langue, la langue, la partie de notre corps ok ? [JU-IU, Collège-Portugais]

Le cours de cette enseignante sur les variations linguistiques, dans la manière dont elle en présente l'objectif aux élèves, est particulièrement emblématique de ce mode de faire, car elle les met en présence de supports variés, véhiculant des discours sur la langue, plus ou moins directement liés au discours du savoir. En même temps elle tisse ces discours au contenu à enseigner, notamment en introduisant des notions qui font partie du lexique propre à la discipline. Le cours est divisé en six parties, chacune d'une dizaine de minutes. : au cours des quatre premières, elle fait appel à des supports différents (deux chansons, un poème et un exercice tiré d'un autre manuel que celui utilisé par les élèves) pour introduire les notions qu'elle veut enseigner (langue, langage, langage formel et informel, peuple,

variations linguistiques), dans la cinquième et la sixième, elle soumet des exercices. Voyons maintenant plus en détail en quoi consistent ces différentes parties.

Elle commence par une chanson où elle présente la langue des indigènes « *Tremembé* » (qui habitaient la région du Ceará précédemment, « *parce que notre langue est en lien avec la langue des indigènes* », mais aussi « *pour rappeler la journée des indigènes* »). Elle indique que cette chanson est composée en vers, mais qu'il s'agit également d'un « *récit* », car « *il raconte une histoire* ». Ensuite, elle invite des duos d'élèves à lire, devant le reste de la salle, des dialogues qui représentent les différences lexicales entre le portugais et le brésilien. Les autres élèves sont supposés identifier les variations lexicales et identifier l'origine des personnages représentés. Dans la troisième partie, l'enseignante lit à voix haute un poème intitulé « *Cours de Portugais* »¹⁴⁷, de Carlos Drummond de Andrade et le discute avec les élèves, notamment pour introduire la différence entre langage formel et langage informel. Dans la quatrième partie, elle présente une nouvelle chanson, intitulée « *Povo e Língua* » (« *Peuple et Langue* »), qu'elle utilise comme point de départ pour discuter la relation entre les deux notions, mais aussi la différence entre le sens dénotatif et le sens connotatif de langue, notamment par un ensemble d'expressions idiomatiques qui emploient le terme « *langue* » au sens métaphorique.

147

Aula de Português

Carlos Drummond de Andrade

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada das letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis,
ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia pra ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua
entrecortada do namoro com a prima
Português são dois; o outro, mistério.
(ANDRADE, 2002, pp. 1089-1090)*

Comme exemple du type d'échange qui a lieu pendant le cours, observons de plus près en quoi consistent les échanges lors de la lecture du poème

J – la question du langage et de la langue, n'est-ce pas Dario. Écoutez. « *Le cours de portugais. Le langage au bout de la langue, si facile à parler et à comprendre* ». « *Le langage au bout de la langue, si facile à parler et à comprendre* ». Qu'est-ce que Drummond a voulu dire par là ? Que le langage est la manière dont je parle. Notre langue de base, qu'on parle dans tous les cas. Alors, c'est facile à parler et c'est facile à comprendre. « *Nós vai* » [Nous va] « *Nós vamos* » [Nous allons]. Tout le monde comprend. (inaudible) C'est du langage. Je vais dire que c'est pas correct ? Non, parce que c'est une oralité. Faites bien attention parce qu'après vous ne saurez pas l'expliquer. Et puis il dit « *Le langage sur la surface étoilée des lettres, va savoir ce qu'il veut dire ?* » qu'est-ce qu'il a voulu dire avec cette petite strophe, hein ? Le langage sur la surface étoilée des lettres, c'est-à-dire le langage tout... celui de la grammaire. C'est plus facile de comprendre ? Vous arrivez à en comprendre le thème maintenant ? (inaudible) « *Professeur Carlos Goes, c'est lui qui le sait et abat l'amazonas de mon ignorance. Figures de grammaire me renversent, m'étourdissent, me kidnappent. J'ai déjà oublié la langue avec laquelle je mangeais, avec la laquelle je demandais à aller dehors, avec laquelle je prenais et donnai des coups de pied, la langue, la brève langue, langué entrecoupée du câlin avec la cousine. Portugais, ce sont deux ; l'autre, mystère* ». [Au fur et à mesure que l'enseignante fait la lecture du poème, le brouhaha augmente en salle de classe] Alors, portugais ce sont deux, l'autre c'est le mystère. Qu'est-ce que vous pensez que Carlos Drummond a voulu dire avec ça ? Hein, R., qu'est-ce que tu comprends lorsqu'il dit que portugais ce sont deux, l'autre c'est le mystère ?

Elève- l'un c'est le formel et l'autre l'informel.

J - Exactement. Mais comment est-ce je pourrais en dire davantage ? Ça serait la manière correcte d'écrire. S'il te plaît, s'il te plaît D.

Elève 2 – je ne fais rien

J- Tu déranges. J'aimerais que vous compreniez que Carlos Drummond fait une critique. Parce qu'à force de travailler autant la grammaire, les personnes sont confuses. Ici il parle de la question du langage, la langue culte, la manière formelle de parler et d'écrire [l'enseignante l'écrit au tableau]. Si vous ne copiez pas, si vous ne faites pas attention, vous aurez des difficultés. La langue inculte est la langue à laquelle tout le monde accède. C'est pour cela qu'il y a des variations. C'est la manière de parler de la façon dont on a accès [elle l'écrit au tableau également]. Attendez, tout le monde, s'il vous plaît. Ça c'est facile, c'est très facile cette explication, faites la différence. Inculte, je l'apprends depuis petit à parler. La manière... à l'école c'est que je vais apprendre à parler avec des règles de la grammaire. Je vais apprendre... le culte c'est le portugais standard.

Lors de l'explication, l'enseignante fait appel à un type de discours spécifique pour introduire la distinction entre le « *langage formel* » et le « *langage informel* », le poème en question. Ensuite, elle demande aux élèves d'énoncer ce qu'ils en ont compris. Un élève le fait, lorsqu'elle le lui demande implicitement, mais il ne développe pas son idée, malgré la demande de l'enseignante. Elle propose donc par la suite différentes définitions, dont l'une qu'elle écrit au tableau, pour aider les élèves à s'approprier cette différence. Plusieurs éléments nous sautent aux yeux dans cet

extrait. D'une part, le fait que l'affaiblissement du CADR, à l'intérieur des pratiques à faible Classification, peut induire des classes « *chaotiques* », sans doute parce que l'établissement de l'ordre social dépend davantage de la relation interpersonnelle qui s'établit entre enseignant et élèves. C'est le cas ici. L'enseignante essaye d'attirer l'attention des élèves et d'obtenir leur adhésion à l'activité, et lorsqu'elle n'y parvient pas, la classe devient rapidement ingérable.

D'autre part, l'enseignante attend également de leur part qu'ils participent à la construction du discours de savoir (« *Mais comment est-ce je pourrais en dire davantage ?* »). Non par hasard, elle désigne un élève pour répondre à sa question. En effet, dans toutes les pratiques qui relèvent de ce mode de faire pédagogique, nous avons pu observer qu'un ou deux élèves ont tendance à participer et à construire le discours de savoir en collaboration avec l'enseignant ; les autres participent, certes, mais dans des registres moins exigeants du point de vue cognitif (comme ici, faire la lecture à voix haute des dialogues, à la deuxième partie du cours). Ce type d'interaction, où l'on observe une division cognitive du travail scolaire, a été également repéré par Bonnéry (2007) et nous interroge par rapport au mythe de la réelle participation de tous aux activités en salle de classe. En effet, si tous participent, tous ne « *font* » pas la même chose cognitivement. Il n'empêche qu'un duo se forme entre l'enseignante et l'élève qui arrive à collaborer avec elle dans la construction du discours de savoir, en présence duquel les autres élèves sont mis. Par l'organisation de son cours, l'enseignante les met en présence de plusieurs types de variation linguistique (différence entre langue et dialecte, variations géographiques, variations en fonction des situations, plus ou moins formelles), mais aussi de différents types de discours (discours du savoir, poème, musiques). Entre la mise en présence de ces types de discours, l'enseignante emploie différentes notions issues du champ disciplinaire du portugais et se sert du tableau pour prendre des notes, faire des ébauches de définitions, comme nous l'avons vu, mais aussi pour faire des schémas comme suit :

Peuple :

- Ensemble de personnes
- Mêmes coutumes

- Affinités d'intérêts
- Histoire et traditions communes
- Et tous parlent la même langue

Langue :

- Idiome
- Organe
- Autres définitions

Les exercices soumis à la fin du cours (5^{ème} et 6^{ème} parties), suite aux quatre premières parties de discussion, sont censés donner aux élèves l'occasion de « faire le point » sur ce qu'ils ont vu. L'enseignante écrit les questions au tableau :

- Qu'est-ce que la langue ?
- Qu'est-ce que le peuple ?

- La langue portugaise est la même que la langue brésilienne ? Pourquoi ?
- Quelle est la différence entre langue et langage ?
- Déterminez si c'est Langue, langue ou figuration de langue ?
 - a. Un peuple parle la même langue
 - b. La Langue libère.
 - c. Il s'est fait mal à la langue.
 - d. Il a une langue aiguisée.
 - e. La langue [le pêne] de la serrure est rouillée.

Ce n'est pas anodin si les questions posées à la fin sont assez larges, laissant également assez large le spectre de réponses possibles. Pour construire leurs réponses, les élèves sont supposés tisser ensemble différentes sources, différents types de discours, mais aussi ce qui est dit en salle de classe et les « bouts de texte » écrits au tableau. La dernière question leur demande au contraire d'avoir compris le contenu d'enseignement, pour pouvoir identifier les différents usages du terme « langue ». Le contexte construit par le cadre de la scolarisation est ici caractéristique d'une situation de littérature étendue, car les élèves sont mis en présence de différents types de discours (y compris le discours de savoir), aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, à partir desquels ils sont invités à penser (avec, à partir de). Ils sont supposés également s'approprier suffisamment les notions travaillées pour pouvoir répondre aux questions passées à la fin du cours. Les réponses ne figurent pas de manière directe dans le discours de l'enseignante, elles ne se limitent pas non plus à la seule restitution de ce qui est écrit au tableau. Ses schémas constituent des écrits d'appui,

des notes supposées étayer l'élaboration d'un écrit ultérieur, qui ne peut pas pour autant se limiter à eux.

Les exemples que nous avons présentés jusqu'à maintenant ont été extraits du cours de portugais, ce qui pourrait amener à considérer que ce mode de faire se cantonnerait aux seuls enseignants de cette discipline. Il serait intéressant d'observer en quoi ce mode de faire peut être plus adapté à cette discipline, du point de vue épistémologique ou bien didactique, ou encore si cette surreprésentation des enseignants de portugais dans ce groupe serait liée au type de formation reçue. Cependant, nous avons pu observer ce mode à l'œuvre également chez des enseignants d'histoire, comme c'est le cas de l'enseignante P-IU. Dans son cours, l'affaiblissement de la classification est perceptible dans la manière dont elle introduit le contenu en faisant appel à d'autres types de discours, notamment des films historiques tels que « *Troie* », « *Jeanne d'Arc* » et « *Braveheart* », pour illustrer ses propos.

Mais l'affaiblissement de la classification est également perceptible lorsque l'enseignante demande aux élèves de participer à la construction du discours de savoir. Le contenu d'enseignement de son cours est la « *périodisation* » de l'histoire. Pour expliquer ce terme ainsi que celui de « *eurocentrisme* », l'enseignante demande aux élèves à quoi ces termes les font penser. Dans les deux cas, elle se sert du tableau pour prendre des notes que les élèves copient sur leurs cahiers.

P- Nous nous sommes arrêtés dans la différence entre temps chronologique et temps historique. Alors nous irons maintenant à la périodisation d'accord ? Continuation [Elle l'écrit au tableau].

Elève - Temps historique et temps chronologique

P- Voilà. Alors la « *périodisation* », mot qui n'est pas très utilisé dans notre vocabulaire, non ? Qu'est-ce que vous comprenez par « *périodisation* » ?

Plusieurs élèves – période

P – C'est lié à période, non ? Période lié à l'histoire, qu'est-ce que vous comprenez par là ?... Hein ? Est-ce que quelqu'un a déjà pris un manuel d'histoire et a bien observé comment il est divisé ? ... hein... en périodes. N'est-ce pas ? Alors cette périodisation est liée à la division de l'histoire. Et là vous pouvez vous poser la question suivante « *Mais, Madame, est-ce que l'histoire se divise ?* » Non, elle ne se divise pas. Mais, pour qu'on puisse travailler le contenu d'histoire, à l'école, il a été nécessaire de la diviser. Bien sûr qu'on ne divise pas l'histoire, l'histoire est une séquence, un processus. Elle ne peut pas être compartimentée. Mais pour qu'on la travaille dans les écoles, pour qu'on sache quel contenu travailler dans une 5^{ème}, dans une 6^{ème}, 7^{ème} ou 8^{ème} classe, que maintenant c'est 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année, non ? On doit savoir quels sont les contenus. Est-ce que vous avez déjà imaginé... si j'arrivais ici et si je disais, « *Regardez, notre contenu d'histoire est toute l'histoire* ». Est-ce que ça serait possible de travailler toute l'histoire ?

Elève – Non.

P – Non, ça ne le serait pas. Alors, il a été nécessaire de faire cette division. Cette division a été faite par des nombreux historiens de

Littérature et modes de faire pédagogiques

plusieurs pays, pour rendre plus facile l'étude de l'histoire dans les écoles. Alors, elle a été faite pour rendre plus facile la didactique, c'est-à-dire comment l'enseignant va travailler dans les écoles, avec vous. Parce que l'histoire en soi, elle ne se divise pas. Elle ne peut pas être compartimentée. Alors, aujourd'hui, nous allons parler de deux divisions, très utilisées, mais une est plus utilisée que l'autre, que c'est la division linéaire. Si vous prenez votre manuel d'histoire, certainement, c'est la division linéaire. Y compris, même le « *vestibular* » (le bac), ça aurait déjà dû évoluer un peu, mais même le « *vestibular* » est lié à cette division linéaire. Aujourd'hui encore j'étais en train de jeter un coup d'œil, dans un formulaire de l'UFC¹⁴⁸ et je voyais ça. Et puis je l'ai observé et je me suis rappelé qu'on allait parler sur ce sujet. Alors, même le « *vestibular* », il est encore attaché à la division linéaire. Malgré le fait que cette division aujourd'hui reçoit beaucoup de critiques par des histoires, actuellement. Pas ceux du passé, mais ceux d'aujourd'hui, les histoires la critiquent beaucoup et on va voir pourquoi.

Dans la suite de son cours, l'enseignante présente deux manières de diviser l'histoire, celle qu'elle nomme la division linéaire (ou chronologique) et celle qui prend en compte les différents modes de production. En introduisant cette double classification, elle, paradoxalement, l'affaiblit (CL-), dans la mesure où les élèves sont invités à les mettre en relation, à établir des ponts entre elles, mais surtout à les relativiser. Aucune d'entre elles n'acquiert un statut de vérité incontestable. Même si la participation des élèves augmente au fur et à mesure de la séance, à son début, lorsque le thème du cours est présenté, elle reste minimale. L'enseignante met alors en œuvre des procédures discursives pour introduire du dialogisme dans ces échanges initiaux, comme lorsqu'elle formule une question que les élèves auraient pu possiblement poser. Mais nous observons par ailleurs qu'elle ouvre le spectre de son cours, en mettant le thème en lien avec la vie hors-classe (le « *vestibular*¹⁴⁹ »), mais également en invitant les élèves à construire un regard différencié vis-à-vis de leur manuel, comme en surplomb. Le thème de son cours ne figure pas d'ailleurs parmi les thèmes traités par ce manuel, ce qui est indice d'une certaine autonomie de l'enseignante.

Cette ouverture est également ce qui caractérise l'expérience, racontée par un autre enseignant au moment de l'entretien, pour enseigner les mathématiques :

Sortir l'élève de la salle de classe, en mettant en relation avec son quotidien, surtout par le biais des jeux, principalement des jeux, non ? et faire en sorte que l'élève voie que les maths sont autour de lui, tu as compris ? Alors les expériences que j'ai faites, on mesurait le gymnase, la surface de l'école, d'accord ? On faisait le volume de la salle de classe, d'accord ? et quelques jeux

¹⁴⁸ Université Fédérale du Ceará.

¹⁴⁹ Examen d'entrée aux universités brésiliennes, équivalent au baccalauréat français.

Littératie et modes de faire pédagogiques

aussi. Monopoly, on l'a utilisé, même les échecs on a utilisé, même la capoeira, on l'a utilisée. [La capoeira ? comment ?] La capoeira, parce que nous avons vu ici une fois, la capoeira... et nous avons vu les courbes que les élèves faisaient, tu as compris ? Et alors j'ai eu besoin du tableau pour le dessiner, non ? [...] On le montrait... la courbe.. et le mettait en relation avec les maths. "Tu as ici une exponentielle, tu as ici un virage complet, ce qui signifie une circonférence, un cercle qui a été fait" (A-PV Histoire-Collège¹⁵⁰)

Le souci de faire en sorte que les savoirs appris à l'école puissent être mis en relation avec ce que les élèves font, ce qu'ils vivent dans leur quotidien apparaît de manière constante dans les entretiens des enseignants dont les pratiques sont regroupées ici. Il se traduit dans les observations par des pratiques où les élèves ne sont pas supposés uniquement les réciter, mais les mettre en œuvre. C'est le cas notamment chez E-PF (Collège-Portugais) qui choisit certains extraits de textes produits par ses élèves dans une activité où ils sont supposés les corriger pour expliquer les règles. C'est également le cas lorsque L-MP (Primaire-Portugais) demande aux élèves de faire l'analyse syntaxique de la phrase « *Un cochon passager n'est pas un passager cochon.* ». Dans la phrase en question la valeur syntaxique des mêmes termes lexicaux varie selon leur position, « *passager* » et « *cochon* » pouvant être à la fois noms et adjectifs. La résolution de cet exercice demande donc une réelle appropriation de ces deux concepts, plutôt qu'un apprentissage par cœur des définitions.

Le cadre de scolarisation construit par les pratiques regroupées ici relève de la littératie étendue, parce que les élèves sont mis en présence d'un discours de savoir, à la construction duquel ils sont invités à participer, même si cette participation peut rester très faible, et même si ce discours cohabite avec d'autres types de discours. C'est justement à partir de cette pluralité de sources et de discours que les élèves sont supposés construire leur propre discours, qui ne se limite pas à la seule restitution du discours-autorité (véhiculé par l'enseignant ou bien par le manuel). Dans leur discours, ils doivent faire preuve de l'appropriation des savoirs, mais selon un registre de travail ayant une filiation disciplinaire prononcée. Cela se fait oralement, dans la majeure partie du cours. Les élèves sont ainsi davantage invités

¹⁵⁰ Il faut signaler le fait que cet enseignant, bien qu'ayant une formation initiale en mathématiques est amené à donner des cours d'histoire. En effet l'organisation du système public d'enseignement appartenant à l'État du Ceará prévoyait une division de toutes les disciplines scolaires au collège entre trois enseignants, responsables pour des domaines de connaissances. Aujourd'hui, bien que cette organisation ne soit plus d'actualité, nous pouvons en retrouver des vestiges dans certains établissements. Dans ce même établissement, l'enseignante D-PV donne des cours des sciences malgré sa formation initiale en mathématiques. Dans un autre, l'enseignante H-JA donne des cours de portugais malgré sa formation initiale en histoire.

à produire un oral littératié, la mise en œuvre de pratiques d'écriture littératiées (comme le cas des schémas au tableau) revient à l'enseignant. Nous pouvons supposer que ces écrits pourront constituer à la fois un support pour la résolution des exercices écrits, relevant de l'écriture élaborative, qui sont à faire à la maison, mais pourront également constituer un modèle d'écrit d'élaboration, d'écrit d'étayage comme base pour l'activité cognitive. Reste à savoir si les élèves seront à même de s'appropriier des pratiques d'écriture littératiées mises en œuvre par les enseignants au moment des cours. Dans le cadre de cette recherche, il n'est pas possible de le déterminer, car pour cela, il faudrait tourner le regard vers ce que font effectivement les élèves à partir des ressources qui sont mises à leur disposition.

La prégnance du Cadrage du Discours Instructeur et la construction d'un cadre de littératie étendue

Contrairement aux deux premiers modes de faire pédagogiques, ces deux derniers, dont la caractéristique principale est la prédominance du Cadrage du Discours Instructeur, rendent visibles les objectifs proprement cognitifs de la scolarisation, que ce soit selon la forme scolaire traditionnelle, davantage centrée sur l'enseignant, ou bien selon ses modulations actuelles, avec notamment une centration sur les élèves. Dans ces pratiques, l'accent est mis sur le travail cognitif, sur le travail d'apprenant, notamment parce qu'il y a une explicitation des enjeux de la dimension cognitive de la socialisation scolaire.

Ces pratiques font de la scolarisation un cadre de littératie étendue, à la fois parce que nous observons la présence d'un discours de savoir, mais aussi parce que ce discours est accompagné des usages cognitifs du langage, à l'écrit comme à l'oral. Les élèves sont ainsi amenés à fréquenter un contexte de littératie étendue. Nous avons observé par ailleurs que les pratiques d'écriture mises en œuvre par les enseignants relèvent de pratiques d'écriture élaboratives, desquelles les schémas et notes qu'ils écrivent au tableau constituent des écrits préalables. Toutefois le fait que ce soit uniquement les enseignants qui mettent en œuvre ces pratiques d'écriture du type schéma au moment des cours présente, de notre point de vue, une limite, dans la mesure où cela ne laisse pas aux élèves l'occasion de les mettre en œuvre eux-mêmes. Ces schémas restent cependant des modèles d'un mode de faire, d'un usage

du langage propre à la littératie étendue et pourront *potentiellement* servir aux élèves, pour étayer les pratiques d'écriture élaboratives. Nous insistons ici sur la notion de potentialité, car pour déterminer leur efficacité effective, il faudrait prolonger cette recherche notamment en focalisant notre regard sur les élèves.

Pour l'instant, nous considérons cependant que ces deux derniers modes de faire pédagogiques peuvent potentiellement être favorables à la démocratisation scolaire dans la mesure où, par l'explicitation des enjeux cognitifs de la socialisation scolaire, les enseignants insistent sur un rapport compréhensif au savoir, de même que sur un rapport élaboratif au langage. Bien entendu, si nous supposons que la majorité des élèves, de par leur socialisation familiale, ne disposent pas de ces types de rapport au savoir et au langage, scolairement rentables, ces pratiques peuvent contribuer à leur changement.

Les enseignants dont les pratiques relèvent de ces deux derniers modes ont quelques caractéristiques communes. La première, le fait qu'ils se retrouvent, dans la première typologie construite exclusivement dans le groupe des enseignants argumentatifs, qui mettent en œuvre la réflexivité seconde, corrélation qui renforce ainsi les résultats obtenus ici. En effet, plus ils mettent en œuvre des usages cognitifs du langage au moment des entretiens, plus leurs pratiques témoignent également de la mise en œuvre de tels usages. Deuxièmement, ce sont des enseignants qui n'adoptent pas discursivement une posture sociocentrique, ce qui est également le cas dans leurs pratiques ; le caractère socialement défavorisé de leurs élèves ne les conduit pas à faire l'économie de la dimension cognitive de la socialisation scolaire. Même s'ils donnent priorité à certains contenus, les raisons qui les amènent à le faire sont davantage d'ordre épistémologique ou didactique que sociale. En troisième lieu, les enseignants regroupés ici sont majoritairement des enseignants du collège (à trois exceptions près, comme nous l'avons déjà indiqué). Par rapport à cela, on pourrait nous objecter que l'exclusion scolaire d'une partie importante des élèves au collège, vraisemblablement ceux qui se retrouvent dans une situation plus flagrante d'« *échec scolaire* », peut favoriser la mise en œuvre de pratiques plus centrées sur les objectifs cognitifs que sur les objectifs moraux de l'école. C'est justement pour cela que la présence ici de trois seuls enseignants du primaire qui se trouvent dans le mode de faire discursif argumentatif est significative, car elle atteste que la confrontation à un public défavorisé ne constitue pas un empêchement à la mise en œuvre de ce type de pratiques, et cela dès le primaire. La dernière caractéristique partagée par les

enseignants dont les pratiques relèvent des deux modes à CADI+ est le fait qu'ils ont suivi une formation universitaire dès le début de leur carrière, la scolarisation longue étant à la fois l'indice d'un rapport au savoir et au langage scolairement rentable, mais également un vecteur de renforcement de ces rapport au savoir et au langage. Pour finir, il est important de signaler que nous trouvons ici aussi bien des enseignants issus des classes favorisées que défavorisées, l'origine sociale considérée indépendamment de leur parcours scolaire et de formation n'étant pas déterminante. C'est plutôt de trajectoire sociale dont il s'agit.

Conclusions intermédiaires

Au début de cette quatrième et dernière partie de la thèse, nous étions déjà parvenue aux résultats suivants : la mise en œuvre de la réflexivité enseignante est variable, et sa variation est en lien avec les modes de faire discursifs des enseignants, les mouvements réflexifs étant favorisés par la mise en œuvre des usages du langage propres à la culture écrite ; l'insertion dans la culture écrite par les « *nouveaux enseignants* » s'avère être plutôt d'ordre formelle que fonctionnelle, c'est-à-dire qu'elle concerne davantage ses formes que ses usages. À partir de ces résultats, nous nous sommes alors interrogée sur les possibles effets de la faible insertion dans la littératie étendue d'une partie des enseignants sur leurs pratiques professionnelles, étant donné que, d'une part, culture écrite et culture scolaire sont intrinsèquement liées et que, d'autre part, les exigences scolaires en termes de littératie se trouvent elles aussi changées.

Il convient d'explicitier en quoi ces exigences scolaires se trouvent changées. Nous considérons que les exigences scolaires par rapport à l'insertion dans la littératie peuvent se situer à trois niveaux : l'apprentissage du code écrit (technologie au sens de Goody, le lire-écrire), la maîtrise des techniques de l'écrit (au sens d'Olson), mais également l'apprentissage des savoirs disciplinaires (« *savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écrit* » Lahire, 2008, p. 25). Pour le formuler autrement, l'école présuppose des apprentissages qui concernent à la fois la technologie, les techniques et les contenus d'apprentissage liés à l'écrit. Si la technologie reste la même (nous faisons ici abstraction des changements technologiques liés aux TICE¹⁵¹), les techniques semblent, quant à elles, avoir évolué, car elles renvoient à des usages différents de l'écrit. Plus qu'un usage restitutif de l'écrit, qui sert à consigner sur le papier des contenus préexistants, l'école semble aujourd'hui demander la mise en œuvre de la raison graphique (Goody, 1979) par des usages élaboratifs et cognitifs de l'écrit, et cela avant même que les élèves aient appris à maîtriser le code écrit (Laparra, 2006 ; Joigneaux, 2009). D'où le lien établi entre raison scolaire (Lahire, 2008) et raison graphique (Goody, 1979). De même la manière dont on envisage l'apprentissage de contenus se trouve elle aussi transformée, car il ne s'agit plus d'apprendre (au sens de l'apprentissage par cœur)

¹⁵¹ Bien entendu, cela ne signifie aucunement que ces transformations ne soient pas significatives en termes des potentialités cognitives liées à l'écrit, mais nous préférons en faire abstraction ici au vu de nos objectifs de recherche.

des savoirs, mais de pouvoir les construire de manière autonome, notamment par la mise en œuvre des usages cognitifs (réflexifs) de l'écrit.

La potentialité démocratisante de l'éducation dépend dès lors de sa capacité à rendre accessibles ces différentes dimensions de la culture écrite, à les faire fréquenter par les élèves, surtout par ceux qui n'y ont pas été familiarisés de par leur socialisation familiale et pour qui l'école est le principal (voire le seul) lieu de fréquentation de la culture écrite. À partir de là, nous avons considéré nécessaire d'interroger la notion de compétence professionnelle en fonction de la potentialité démocratisante et, par extension, il a semblé pertinent d'observer la manière dont ces différentes dimensions de la littératie sont intégrées dans les pratiques enseignantes. Par cette définition de compétence dans le métier enseignant, nous axons sur la socialisation proprement cognitive de la scolarisation, laquelle est sans doute liée à la socialisation moralisatrice, sans s'y limiter pour autant. En effet, les recherches en sociologie de l'éducation corroborent une interprétation des inégalités scolaires comme étant directement liées à l'opacité des enjeux proprement cognitifs de la scolarisation pour certains élèves, notamment pour ceux issus de milieux défavorisés, à qui la socialisation familiale ne procure pas les moyens de les identifier. L'interprétation qu'ils font des situations scolaires les amène à les investir moins sur un registre cognitif (l'apprendre, le comprendre) que sur un registre tacite (le faire) et, dès lors, l'activité en laquelle consiste la scolarisation serait pour eux substantiellement différente de celle des élèves qui arrivent à en saisir les enjeux cognitifs. C'est justement la difficulté à en saisir les enjeux cognitifs qui conduit à des malentendus (Bautier & Rochex, 1997/2007 ; Bautier & Rayou, 2009), malentendus qui peuvent être par ailleurs renforcés (co-construits) par les manières de faire de l'école elle-même. Nous arrivons ainsi à une formulation des difficultés scolaires en termes de co-construction, à la fois par les élèves, selon l'interprétation des situations scolaires qui peut les conduire à des malentendus, et par l'institution scolaire, dont les modes de faire ne conduisent pas à un dépassement des malentendus, voire les induisent. Ce que nous avons pu mettre au jour ici c'est que les pratiques orientées selon le modèle pédagogique dit traditionnel peuvent également être source de malentendus, dans la mesure où les objectifs proprement cognitifs des activités scolaires peuvent rester dans l'ombre.

Dans le contexte brésilien, car nous avons pu constater que la familiarité avec la culture écrite semble faire défaut également à une partie des enseignants, nous

avons proposé comme hypothèse de travail que la part qui revient à l'institution scolaire dans la construction des malentendus pourrait ne pas se limiter uniquement au renforcement des malentendus chez les élèves, mais que ces malentendus pourraient intervenir dans la définition même du cadre à l'intérieur duquel sont scolarisés les élèves. Si, en raison de la faible insertion dans la littératie étendue des nouveaux enseignants, les enjeux cognitifs de la scolarisation peuvent leur rester opaques, ce serait dès lors justement le cadre de la scolarisation qui deviendrait potentiellement peu favorable à la démocratisation, comprise dans les termes que nous avons énoncés antérieurement.

À partir de ces hypothèses, l'analyse des données issues des observations a été réalisée en prenant en compte les différentes dimensions de la littératie. Tout comme dans la troisième partie de la thèse, nous nous sommes ici appuyée sur la distinction tripartite de Reuter (2006), entre composantes, usages et pratiques de l'écrit, que nous avons toutefois élargie, pour prendre en compte les échanges langagiers entre enseignant et élèves, car la littératie ne se limite pas aux seules pratiques d'écriture. Nous avons par ailleurs puisé chez Bernstein (2007), notamment dans les catégories « *Discours Instructeur* » et « *Discours Régulateur* », des pistes pour rendre opérationnelle la distinction que nous établissons entre les deux dimensions de la socialisation qui constituent, *a priori*, la scolarisation ; dans ce sens, le DI serait à rapprocher de la dimension cognitive de la socialisation scolaire, tandis que le DR serait à rapprocher de sa dimension morale.

Au-delà de la distinction faite entre les pratiques dites « *traditionnelles* », selon une approche transmissive de l'enseignement, et les pratiques dites « *contemporaines* », selon une approche « *socioconstructiviste*¹⁵² » de l'apprentissage, et au delà du fait que ces dernières seraient, d'après Bernstein, sources potentielles de difficultés scolaires pour les élèves de milieux défavorisés, en fonction de leur plus grande opacité, nous avons considéré pertinent d'interroger la manière dont s'établit la relation entre les deux types de discours qui composent le discours enseignant (DI et DR). L'objectif était de déterminer le degré de visibilité que les pratiques octroient à la dimension cognitive de la socialisation scolaire, indépendamment du modèle

¹⁵² Nous utilisons ici le terme « socioconstructiviste » pour nous référer plus précisément aux modes de faire pédagogiques qui semblent s'orienter selon les vulgates socioconstructivistes. La distinction que nous faisons entre pratiques « traditionnelles » et « contemporaines » recouvre celle entre Modèle de Performance et Modèle de Compétence ou bien celle entre « pédagogies visibles » et « pédagogies invisibles », les deux distinctions étant présentes chez Bernstein.

pédagogique sous-jacent. Cette démarche s'est avérée effectivement porteuse sur le plan empirique.

La typologie construite des modes de faire pédagogiques, dégagés à partir des observations, comprend les types suivants : d'une part, deux modes où le DI sert à la régulation, un traditionnel (Tradi-DR) et un contemporain (Contemp-DR) ; d'autre part, deux modes de faire pédagogiques où, au contraire, le DR s'inscrit dans une logique d'apprentissage, un traditionnel (Tradi-DI) et un contemporain (Contemp-DI). En fonction de l'état de lieux de la question de la co-construction de difficultés scolaires, nous considérons que c'est justement le type de relation entre DI et DR, construit certes selon les modalités dites traditionnelles ou contemporaines, qui détermine la potentialité démocratisante des pratiques enseignantes. Lorsque le DR s'inscrit dans une logique d'apprentissage, les enjeux cognitifs des situations scolaires gagnent en visibilité, pouvant en favoriser la saisie par les élèves ; au contraire, lorsque le DI sert à la régulation de l'ordre social, c'est la dimension morale de la socialisation scolaire qui semble être mise sur le devant de la scène pédagogique, la dimension cognitive de la socialisation restant quand à elle, sinon complètement éclipsée, tout au moins secondaire par rapport à la première.

En ce qui concerne la mise en œuvre des pratiques langagières et des usages de l'écrit, nous avons pu également identifier des différences dans les modes de faire pédagogiques identifiés. Les deux modes à DI prépondérant favorisent la construction d'un cadre de scolarisation relevant de la littératie étendue, même s'ils diffèrent quant à la relation entre l'enseignant et les élèves et notamment quant au rôle attribué aux derniers. Chez les traditionnels (Tradi-DI), selon une approche davantage transmissive, l'enseignant met en œuvre des pratiques langagières (dont les pratiques d'écriture littératiées, notamment par l'usage du tableau noir) propres à la culture écrite, les faisant ainsi fréquenter par les élèves. Dans ces pratiques langagières littératiées monologiques, où normalement l'enseignant s'appuie sur un écrit (au tableau noir ou dans le manuel) pour construire un oral littératié, il serait réducteur d'interpréter la moindre participation, au sens moteur ou même discursif, des élèves comme de la passivité cognitive¹⁵³. Chez les contemporains (Contemp-DI), la construction d'un contexte littératié en salle de classe dépend en plus grande

¹⁵³ Il ne serait possible d'évaluer les effets de ce mode de faire sur les apprentissages des élèves, qu'à partir d'une recherche qui intégrerait cette dimension dans le recueil et l'analyse des données. Ici, nous considérons leur potentialité, au vu de l'état actuel de nos connaissances sur la construction des difficultés scolaires. Il en va de même pour les trois autres modes de faire pédagogiques.

mesure de la participation (au sens de la prise de parole) des élèves, mais les pratiques langagières mises en œuvre ici relèvent davantage d'échanges oraux que de la mise en œuvre de l'écriture (aussi bien par les enseignants que par les élèves). Nous pourrions caractériser les pratiques langagières mises en œuvre ici comme étant des pratiques littératiées (éminemment de nature orale) et dialogiques.

A l'inverse, les deux modes à DR prépondérant favorisent la construction d'un cadre de scolarisation où les pratiques langagières relèvent d'une insertion restreinte dans la littératie. Chez les traditionnels (Tradi-DR), les pratiques langagières des enseignants, orales comme écrites, relèvent de la simple restitution des propos et contenus véhiculés par le manuel, que l'on demande ensuite aux élèves de restituer, à leur tour. Relevant de la restitution, elles sont ainsi à rapprocher des pratiques de littératie restreinte, d'autant plus que les pratiques d'écriture demandées aux élèves, qui d'un point de vue quantitatif apparaissent davantage ici que dans les trois autres modes, relèvent de la simple copie d'extraits du manuel. Les interventions des enseignants insistent davantage sur l'apprentissage du code écrit que sur l'apprentissage des usages de l'écrit ou sur l'apprentissage des savoirs disciplinaires. Chez les contemporains (Contemp-DR), il est aussi difficile de considérer que les élèves sont en présence d'un discours littératié. Dans le discours enseignant, éminemment allusif, les frontières entre les différents types de savoir, mais aussi entre les différents types de discours sont faibles, ce qui peut constituer un obstacle à la reconnaissance du discours de savoir par les élèves. L'accent est mis sur la participation des élèves, leur enrôlement dans les tâches, vivantes, proposées par l'enseignant, ce qui caractérise une relation pédagogique horizontale. Mais la diversité de registres à partir desquels se donne la participation des élèves de pair avec le brouillage des règles de validation de cette participation par l'enseignant constituent également des obstacles à l'acquisition des règles de réalisation d'un discours de savoir. Les pratiques d'écriture, quant à elles, relèvent de pratiques d'écriture minimaliste (cocher des cases, compléter des phrases).

Ces résultats nous conduisent à dissocier la construction d'un cadre de scolarisation littératié et la mise en œuvre des pratiques langagières littératiées, d'un côté, de la seule présence de pratiques d'écriture, de l'autre, d'autant plus que souvent lorsque l'on demande aux élèves de produire des écrits, c'est à des fins de régulation de l'ordre social (Perrier, 2006). Les traces écrites laissées par les élèves dans les activités d'écriture (restitutives ou minimalistes) dans les deux modes à DR

prépondérant servent au contrôle de élèves par les enseignants, sans forcément que ces derniers soient en mesure de retracer le chemin cognitif parcouru pour réaliser, et sans qu'elles deviennent le support d'une intervention ultérieure pour favoriser les apprentissages. Ces productions écrites s'épuisent en elles-mêmes et semblent être au service de la socialisation morale, car elles permettent à l'enseignant de vérifier la soumission des élèves aux contraintes de l'ordre social établi par la scolarisation. En outre, même dans les deux modes qui favorisent la construction d'un cadre de scolarisation littéraire (Tradi-DI et Contemp-DI), la faible présence de pratiques d'écriture littéraires mises en œuvre par les élèves peut être considérée comme une difficulté supplémentaire qu'ils devront dépasser lorsqu'ils seront confrontés à la nécessité d'écrire. Même si la fréquentation et la participation à des pratiques langagières orales littéraires (monologiques pour les Tradi-DI et dialogiques pour les Contemp-DI) peuvent constituer des ressources mobilisables au moment de la mise en œuvre de pratiques langagières écrites littéraires, encore faut-il que les élèves les mobilisent. Il en va de même pour les pratiques d'écriture littéraires, écrits d'étagage ou bien écrits élaboratifs, ces derniers étant souvent un travail à faire seul à la maison.

Les deux modalités à DR prépondérant étant majoritaires au primaire¹⁵⁴, nous nous interrogeons sur leur participation au renforcement des dispositions cognitivement peu porteuses chez des élèves, nous pouvons le supposer, peu familiers avec la culture scolaire. Ils seraient conduits ainsi à passer à côté des véritables enjeux cognitifs des apprentissages scolaires. Il semble nécessaire d'interroger les raisons de la prégnance du DR dans les pratiques pédagogiques de la grande majorité des enseignants du primaire observés. Il semblerait que nous ayons affaire à deux processus différents, aboutissant cependant à un même résultat. En effet, la centration sur le DR peut être liée à une adaptation au public, mais elle peut être tout aussi liée à l'opacité des enjeux cognitifs pour les enseignants eux-mêmes. Dans le premier cas, l'insistance sur les règles de l'ordre social peut être liée à deux idées, plutôt complémentaires qu'opposées : s'agissant d'un public défavorisé, peu familier avec la culture scolaire, il serait nécessaire de transformer des enfants en élèves, avant de passer aux « vrais » apprentissages ; par ailleurs, le caractère socialement marqué du public pourrait amener les enseignants à trier parmi les contenus à enseigner ceux qu'ils considèrent pertinents et utiles, pour « ce public-là ». Cette dernière idée est sans doute corroborée par des vulgates pédagogiques, qui

¹⁵⁴ Elles sont aussi présentes dans le secondaire, mais à ce niveau d'enseignement elles ne sont pas majoritaires.

prônent l'adéquation du curriculum en fonction de son « utilité » pour les élèves, de manière à que les apprentissages « *fassent du sens* ». Combinée à une vision sans doute sociocentrique (à laquelle nous avons déjà fait référence), elle ferait que l'adéquation du curriculum pour des élèves qui ne se destineront vraisemblablement pas à des études longues, consiste justement à axer sur des « *apprentissages de base* » : le lire-écrire-compter, associé à des savoirs disciplinaires jugés utiles (par exemple, les règles d'hygiène de vie deviennent le contenu d'enseignement par excellence dans l'enseignement en sciences), mais aussi et surtout des valeurs morales. Ce type d'adaptation curriculaire est à l'œuvre surtout dans les pratiques orientées selon le mode Tradi-DR.

Dans le deuxième cas, qui serait, d'après nous, la conséquence de l'opacité des enjeux cognitifs de la socialisation scolaire pour les enseignants eux-mêmes, ce serait le cadre de scolarisation lui-même qui serait façonné par un malentendu fondateur. Cela semble être le cas pour les pratiques orientées selon le mode Contemp-DR. Nous sommes amenée à cette conclusion par le croisement de la typologie de modes de faire pédagogiques et la typologie construite au début de ce travail sur les types de réflexivité enseignante, en lien avec les caractéristiques sociocognitives, et le parcours de formation des enseignants eux-mêmes. En effet, les enseignants qui mettent en œuvre des pratiques Contemp-DR sont ceux qui, au début de ce travail, ont été regroupés dans le groupe des enseignants doxiques. Issus de milieux défavorisés, ils ont accédé au métier enseignant par le biais des nouvelles modalités de formation rendues possibles à partir de la Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale, de 1996.

Dans un cas, comme dans l'autre, la prégnance du DR est un obstacle à la potentialité démocratisante des pratiques enseignantes, dans la mesure où l'on enlève à ces élèves la possibilité d'accéder aux apprentissages disciplinaires et aux usages littératiés du langage, en particulier ceux de l'écrit. Repousser la socialisation cognitive à des étapes ultérieures de la scolarisation ne peut que contribuer à l'accroissement des inégalités antérieures à la scolarisation elle-même, les entérinant sous la forme d'inégalités scolaires. Moignard (2006 et 2008) attire l'attention sur le fait que le contournement des objectifs proprement cognitifs de la socialisation scolaire semble être une des raisons qui explique un taux de violence peu élevé à l'école publique brésilienne (comparativement au contexte français), malgré l'insertion dans un environnement extérieur violent (le travail en question s'est fait

auprès de collègues d'une *favela* contrôlée par le trafic de drogues à Rio de Janeiro). Bien que l'évitement de la socialisation cognitive puisse en effet contribuer à l'apaisement du climat scolaire dans un climat extérieur plus violent, il n'est pas spécifique aux quartiers considérés comme les plus « *violents* ». En effet, notre travail l'a montré, cet évitement semble ne pas être cantonné aux seules écoles situées dans des *favelas*, mais être à l'œuvre dans les écoles publiques plus généralement. Il participe ainsi à un autre type de violence, celle de la condamnation de ces élèves au non-apprentissage ou à des niveaux d'apprentissage moins élevés, en comparaison avec ceux des élèves du privé (d'origine sociale favorisée). À un même niveau scolaire, peuvent ainsi correspondre différents niveaux de socialisation cognitive, comme le montrent les évaluations nationales, notamment le SAEB (Brésil/MEC/INEP, 2007). Si les deux dimensions de la socialisation scolaire, morale et cognitive, sont liées, elles ne se recouvrent pas. Pour qu'une socialisation proprement cognitive soit mise en œuvre, il semble essentiel de mettre en avant les objectifs d'enseignement, même si, et surtout, lorsqu'on a affaire à un public défavorisé. Le paradoxe d'une école qui n'enseigne pas, alors même qu'elle se trouve face à des élèves à qui il faudrait *tout* enseigner, n'est pas spécifique au contexte brésilien. Au Brésil, ce paradoxe n'est peut-être que plus visible.

Mais le croisement des deux typologies nous indique par ailleurs que les enseignants argumentatifs (réflexivité seconde) se situent dans les deux modalités à DI prépondérante et que les enseignants narratifs (réflexivité première) se situent dans la modalité Tradi-DR. Cette corrélation nous incite à approfondir la discussion sur la relation entre les types de réflexivité enseignante et les modes de faire pédagogiques. Nous y revenons dans les conclusions finales.

Conclusions finales

Dans les trois dernières parties, nous avons montré la (re)construction de notre problématique et, par conséquent, de nos objets de recherche, les différentes parties étant liées entre elles par les déplacements successifs que nous avons été amenée à faire en fonction des questions que nous nous posions. Malgré cette apparente autonomie des différentes parties, l'ensemble qu'elles constituent ne se limite pas à une simple addition.

Deux aspects ressortent : la relation entre réflexivité et compétence enseignante, médiée par le type d'insertion dans la littératie, et la façon dont les enseignants sont eux-mêmes insérés dans la littératie.

Littératie entre réflexivité et compétence enseignante

Initialement, la question que nous nous posions était celle d'une possible relation entre les manières de dire (modes de faire discursifs), manières de penser sur (types de réflexivité) et manières de faire le métier enseignant (les pratiques professionnelles). Cette question était un prolongement de celle sur laquelle nous avons travaillé au moment du Master, où nous avons essayé de mettre en relation manières de dire et de penser sur le métier (modes de faire discursifs et réflexivité). Par l'intégration de la dimension des pratiques enseignantes, nous avons voulu construire comme question de recherche une relation qui apparaît le plus souvent comme un principe de base (les enseignants plus réflexifs sont plus compétents), plus rarement comme une véritable question : les enseignants réflexifs sont-ils plus compétents ? De cette question en a découlé une autre : si oui, pourquoi le sont-ils ? Si la première de ces questions est restée au centre des nos préoccupations tout au long de cette recherche, c'est le détour que nous avons été conduite à faire pendant sa réalisation qui nous a permis de mieux comprendre la relation entre réflexivité et compétence professionnelle.

Suite à la contextualisation de notre étude dans la première partie de cette thèse, nous nous sommes penchée sur l'analyse des discours enseignants, ce qui nous a permis d'établir une typologie de la réflexivité enseignante, en lien avec des

modes de faire discursifs. Nous aurions pu, à partir de ce constat, passer à l'étape suivante, dans notre projet initial, à savoir, interroger les pratiques observées, de manière à les mettre en relation avec la typologie de la réflexivité. Nous serions ainsi arrivés aux constats suivants : les enseignants « argumentatifs » qui mettent en œuvre la réflexivité seconde ont des pratiques plus à même de favoriser la démocratisation scolaire, selon notre définition de la compétence dans le métier enseignant ; les pratiques des enseignants regroupés dans les deux autres types lors de la première étape de la recherche (les « narratifs », mettant en œuvre la réflexivité première, et les « doxiques », caractérisés par l'absence de réflexivité) seraient quant à elles moins à même de favoriser la démocratisation scolaire, de par l'opacité des objectifs d'enseignement (rôle secondaire attribué aux savoirs disciplinaires, construction d'un cadre de scolarisation de littérature restreinte). Cela nous aurait permis de mettre en relation réflexivité et compétence dans le métier enseignant, une relation qui n'est pas fautive en soi, mais qui méritait d'être creusée.

Suite aux premières analyses du matériau dont nous disposions à la fin de la première phase de recherche empirique, nous avons été amenés à construire une hypothèse autour de la faible insertion des enseignants dans la littérature elle-même, pour interroger les raisons de l'hétérogénéité de la réflexivité enseignante (première chez les enseignants narratifs, seconde chez les enseignants argumentatifs, absente chez les enseignants doxiques). C'est finalement ce détour qui constitue le noyau permettant de construire autrement la relation, apparemment évidente et peut-être justement pour cela rarement interrogée, entre réflexivité et compétence. Comme nous l'avons annoncé dans la quatrième partie de cette thèse, notre définition de la compétence professionnelle dans le métier est directement liée à la potentialité des pratiques enseignantes à rendre visibles et accessibles les objectifs scolaires (notamment en ce qui concerne les savoirs disciplinaires). Cette définition de la compétence est ainsi directement liée à la démocratisation scolaire, démocratisation en termes de réel accès des élèves aux savoirs, et pas seulement en termes d'accès à l'école. Il s'agit bien évidemment de *potentialité*, car dans ce travail nous n'avons pas analysé directement les effets des pratiques sur les apprentissages des élèves, la potentialité étant évaluée en fonction de ce que nous savons actuellement sur les inégalités scolaires et sur la différenciation scolaire, en fonction de l'origine sociale des élèves.

Nous sommes arrivée à une nouvelle manière de formuler la relation entre réflexivité et compétence, formulation selon laquelle les deux ne seraient pas liées directement, mais indirectement, parce que l'une et l'autre sont liées au type d'insertion dans la littératie. Ici, nous comprenons l'insertion dans la littératie étendue comme étant la familiarité avec des pratiques et usages cognitifs du langage, auxquels sont sous-jacents des rapports au langage, au savoir (disciplinaires, mais aussi ceux issus des Sciences de l'Éducation), au monde, à soi et aux autres. Nous insistons sur cet aspect parce ces pratiques et usages littératiés du langage (à l'écrit comme à l'oral, d'ailleurs) font partie des objectifs principaux de la dimension cognitive de la socialisation scolaire, mais aussi parce que bon nombre de recherches sur les inégalités scolaires montrent que la construction de la différenciation scolaire tient dans une large mesure aux différences de « *rapport à* » (au savoir, au langage, à l'écrit et à l'écriture) chez les élèves en fonction de leur origine sociale. Dans le cas des enseignants doxiques, nous l'avons observé, leur rapport dogmatique au savoir, bien que rentable dans une logique de « *métier d'élève* », le devient beaucoup moins dans une logique de « *véritable travail d'apprenant* » (Bautier & Rochex, 1998). C'est également ce que l'on constate dans grand nombre d'écrits produits en situation de formation. A partir du moment où les pratiques et usages littératiés du langage peuvent faire défaut chez certains enseignants, notamment chez les nouveaux enseignants, il paraît peu probable que leurs pratiques professionnelles les fassent émerger chez les élèves. Encore moins, si l'on doit attendre des élèves, dont la socialisation familiale ne les y familiarise, qu'ils le fassent eux-mêmes.

Plus les enseignants sont insérés dans la littératie, plus ils sont à même de mettre en œuvre les usages cognitifs du langage propres à la culture écrite et scolaire, et qui caractérisent par ailleurs le mode discursif argumentatif et la réflexivité seconde, plus ils sont à même de constituer le cadre de la scolarisation comme un vecteur d'insertion dans la littératie. Ainsi, les enseignants les plus compétents, dans le sens défini précédemment, ne le sont pas parce que plus réflexifs, mais parce que davantage de réflexivité est indice d'une plus forte insertion dans la littératie, nécessaire par ailleurs pour faire des pratiques enseignantes des vecteurs d'acculturation à celle-ci. Les enseignants dont les pratiques semblent être plus à même de favoriser une réelle démocratisation scolaire (par la fréquentation d'un cadre littératié et un réel accès au savoir) sont ceux dont le discours témoigne de la mise en œuvre des usages cognitifs du langage, propres à la culture écrite.

Moins ils sont insérés dans la littératie, moins ils sont à même de mettre en œuvre les usages cognitifs du langage, se limitant aux seuls usages communicatifs et expressifs, moins ils sont à même de faire de leurs pratiques professionnelles des vecteurs de littératisation, étant donné que les enjeux spécifiques à la dimension proprement cognitive de la socialisation scolaire peuvent leur rester opaques. Une faible insertion dans la littératie chez les enseignants peut impliquer, nous l'avons montré, l'opacité des objectifs scolaires ; opacité que les nouvelles exigences scolaires, mises en avant par les programmes (PCN) mais aussi véhiculées par les vulgates pédagogiques, tendraient à accroître. Les « *malentendus* » (Bautier & Rochex, 1997/2007 ; Bautier & Rayou, 2009) se situant alors du côté des enseignants, ils viennent participer à la constitution du cadre de la scolarisation. Nous voyons mal comment les élèves arriveraient, par eux-mêmes, à dépasser les vices d'un cadre « *contaminé* » par des malentendus et à identifier les enjeux cognitifs des tâches proposées.

Insertion des enseignants dans la littératie

De notre point de vue, l'insertion des enseignants dans la littératie étendue est une condition essentielle pour la construction du cadre de la scolarisation comme cadre littératié. Bien entendu, nous mettons ici l'accent sur une des dimensions de la socialisation scolaire, la socialisation cognitive, beaucoup moins sur la socialisation morale. Bien que ces deux dimensions fassent partie de la socialisation scolaire, nous avons choisi d'insister sur la première, dans la mesure où la seule socialisation morale semble insuffisante pour faire de l'école un vecteur de démocratisation, en termes d'accès aux savoirs. Les résultats auxquels nous sommes parvenue dans cette recherche sont sans doute liés au contexte brésilien actuel, marqué par l'investissement du métier enseignant par des personnes issues des classes sociales défavorisées. Pour une partie d'entre elles, une plus longue scolarisation, allant parfois jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement supérieur, n'est pas nécessairement synonyme d'une insertion dans la littératie étendue. Sont à dissocier l'augmentation quantitative de la formation enseignante (qui se traduit par un plus grand nombre d'enseignants formés au niveau supérieur) de la réelle élévation du niveau de formation ; l'augmentation du niveau de diplôme peut

tout aussi bien indiquer un phénomène d'inflation des diplômes, ayant peu d'impact sur la dimension qualitative de l'éducation. Face au caractère mitigé de l'ascension sociale procurée par le métier, du fait de sa dévalorisation, mais aussi de la valorisation mitigée de certaines formations elles-mêmes, nous avons des raisons d'être sceptique vis-à-vis d'une interprétation de l'augmentation du niveau de diplomation comme indice de la réussite scolaire des enseignants.

Bien au contraire, comme ce travail a contribué à le montrer, les changements rapides du niveau de diplomation des enseignants, statistiquement établis, doivent être analysés plus en détail en fonction d'un contexte qui rend possible l'entrée dans le métier d'individus peu familiers avec les usages et pratiques du langage propres à la culture écrite, avec des incidences non moins importantes sur la dimension qualitative de l'éducation offerte. Le cadre de la scolarisation étant construit en partie par des enseignants peu littératiés, reste à savoir si nous avons affaire à un phénomène de délittératisation de l'école, ou bien s'il faudrait envisager la configuration actuelle comme une étape dans le processus de littératisation graduelle des enseignants eux-mêmes, par conséquent de la société brésilienne. Sans doute, ces deux interprétations sont possibles, car elles renvoient à l'équilibre difficile à trouver entre les dimensions quantitative et qualitative de l'expansion de l'éducation. Face à l'urgence du développement du système éducatif, les politiques publiques peuvent être amenées à prendre des raccourcis dont le prix à payer, par la suite, est le faible impact réel de la transformation du paysage éducatif du point de vue statistique. Un exemple de cela est l'investissement du métier par les « *nouveaux enseignants* », rendu possible par la demande croissante d'enseignants pour faire face à la massification qui, de pair avec la dévalorisation sociale (et salariale) du métier lui-même, ainsi qu'avec l'augmentation de l'offre de formation(s), fait entrer le métier enseignant dans le champ des possibles pour des individus à faible insertion dans la littératie étendue. Malgré cela, les nouveaux enseignants deviennent les relais de la culture scolaire, intrinsèquement liée à culture écrite. Bien évidemment, à d'autres moments et contextes socio-historiques, des enseignants faiblement littératiés l'ont fait, par exemple en France lors de la III^{ème} République. Néanmoins, le Brésil d'aujourd'hui n'est pas la France de la III^{ème} République ; les exigences en termes d'insertion dans la littératie étaient, jadis, moindres, mais aussi les manières de faire pédagogiques à l'œuvre (injonctions pédagogico-didactiques auxquelles sont confrontées les

enseignants) dans ces deux contextes ne sont pas les mêmes. Nous considérons alors qu'il serait réducteur de proposer une approche comparative évolutionniste.

Mais au-delà du cas brésilien, quels liens pouvons-nous faire avec d'autres contextes ? Une première ouverture de ce travail réside dans le fait que les questions que nous avons traitées ici peuvent devenir centrales pour d'autres pays sous-développés ou en voie de développement qui, comme le Brésil, sont contraints à mettre en œuvre la démocratisation scolaire (en termes d'accès à l'éducation mais aussi et surtout en termes de réel accès aux savoirs¹⁵⁵), au moment même où les exigences sociales en termes de littératie sont de plus en plus importantes. Plus ces exigences sont importantes, plus le métier enseignant devient complexe, exigeant ainsi une formation enseignante d'autant plus solide, puisant non seulement dans les savoirs issus des Sciences de l'Éducation, mais également dans les savoirs disciplinaires que les enseignants ont à transmettre aux élèves (ou leur faire construire). Si l'urgence de former des enseignants pour faire face à la massification de l'éducation prend le pas sur la qualité de la formation offerte, il y a moins de chance que la massification contribue effectivement à la démocratisation.

Dans ce sens, l'analyse que nous avons faite ici des écrits en situation de formation gagnerait sans doute à être enrichie par des recherches qui portent plus spécifiquement sur la formation des enseignants au sein des différentes filières, parcours, et notamment en fonction des différentes institutions de formation. Dans quelle mesure la formation enseignante agit-elle comme un lieu d'insertion dans la littératie étendue ? Sans doute, l'hétérogénéité du paysage actuel de la formation enseignante au Brésil (en termes de modalités, filières, parcours et institutions), malgré l'uniformisation croissante en termes du niveau de formation, est-elle partie prenante de la construction des inégalités scolaires. Il serait difficilement concevable que ces différentes modalités, filières, parcours et institutions puissent assurer une homogénéité du niveau de formation (au-delà du seul niveau de diplomation).

Une autre question laissée ouverte par notre travail consisterait à interroger, au-delà de l'influence de la littératie elle-même, les effets de conformation des pratiques enseignants dans des contextes de ségrégation scolaire. Comprendre l'insertion des enseignants dans la littératie comme une condition *sine qua non* pour y

¹⁵⁵ À ce titre le rapport de mondial de suivi de l'éducation pour tous (Unesco, 2011) est particulièrement saisissant. « *Scolariser les enfants est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Ce qui compte en définitive, c'est l'expérience scolaire que vivent les enfants, ce qu'ils apprennent à l'école et les compétences qu'ils y acquièrent.* » (p. 93)

insérer les élèves semble, à la fin de ce parcours, comme une évidence. Mais condition *sine qua non* ne signifie pas pour autant condition suffisante pour assurer la potentialité démocratisante des pratiques professionnelles. La ségrégation scolaire peut induire non seulement une adaptation des pratiques enseignantes, pour atteindre les objectifs scolaires escomptés, mais aussi une adaptation des objectifs eux-mêmes. Le premier type d'adaptation, celles des pratiques, peut en soi limiter la portée démocratisante de la scolarisation, que ce soit par sous-ajustement ou sur-ajustement (Bautier & Goigoux, 2004) à un public considéré moins à même de réussir scolairement, malgré la bonne volonté des enseignants. Le deuxième type d'adaptation, celui des objectifs scolaires, semble un obstacle d'autant plus important à la démocratisation par la scolarisation, que les objectifs scolaires cessent alors d'être les mêmes pour tous (les objectifs habituels considérés comme inadaptés à « *ces élèves-là* »). Le sociocentrisme, nous l'avons vu, consiste ainsi en un obstacle important non seulement pour la réflexivité, mais également pour la compétence professionnelle enseignante.

En cela, notre travail, bien que s'appuyant sur le contexte brésilien, ne s'y restreint pas. En effet, la ségrégation scolaire est à l'œuvre également dans des contextes où elle ne s'opère pas par la relégation des élèves issus des classes sociales défavorisées à l'école publique (en fonction de sa gratuité et de l'impossibilité pour certaines familles de payer pour ce « *service* »). Même dans les pays où l'éducation publique est destinée *a priori* à l'intégralité de la population, sans distinction d'appartenance sociale, les phénomènes de ségrégation voient le jour, avec les conséquences que nous connaissons (stratégies d'évitement de certains établissements par les parents, d'évitement des enseignants eux-mêmes). Ainsi, il ne suffit pas que les enseignants soient insérés dans la littératie étendue pour qu'ils puissent saisir les enjeux cognitifs de la socialisation scolaire et les prendre en compte dans la mise en œuvre de leurs pratiques. Encore faut-il que l'insertion dans la littératie étendue demeure un objectif de la scolarisation, quel que soit le public auquel l'École a affaire.

La recherche est appelée à interroger les politiques éducatives à la lumière de leurs effets (imprévus souvent) en termes de réduction ou d'accroissement des inégalités scolaires (en lien avec les inégalités sociales). Un contexte comme le Brésil, où les politiques éducatives sont en cours de changement, ajoute une difficulté

supplémentaire à la recherche. En effet, il est plus difficile d'en évaluer les effets. Si on ajoute à cela que dans ce pays, le changement des politiques éducatives est une constante, il devient d'autant plus difficile d'appréhender les enjeux, potentialités et risques sous-jacents à ces politiques. Dans ce sens, cette recherche propose une photographie du contexte éducatif brésilien dans un moment spécifique de son histoire qui a sans doute déjà changé à l'instant où nous écrivons la conclusion de notre thèse. On exige plus de littératie, aussi bien des enseignants que des élèves, ce qui est perceptible pour les premiers dans l'exigence d'une formation supérieure et pour les seconds dans le prolongement de l'éducation obligatoire. Il y a donc nécessité d'interroger la manière dont ces exigences sont traduites en termes de politiques publiques, ainsi que la manière dont s'effectue leur mise en œuvre. Dans les maillons intermédiaires de la chaîne, des moyens sont-ils accordés pour que les enseignants puissent assumer la mise en œuvre de ces exigences accrues de littératie dans la scolarisation ? Au-delà des changements ponctuels ou superficiels, cela ne semble pas toujours être le cas. Cela nous interroge quant à l'inertie des systèmes scolaires, une inertie qui fait que certains changements contribuent justement à pérenniser le *statu quo*.

Bibliographie

- Akkari, A. (2001) Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. In: *Educação e Sociedade*, v.22 n.74 Campinas.
- Albernaz, A. (2002a) *Determinantes do desempenho educacional no ensino fundamental brasileiro*. Mémoire de Master. Rio de Janeiro, PUC.
- Albernaz, A. (2002b) A melhoria da qualidade da educação no Brasil: um desafio para o século XXI. *Trabalho e sociedade* - ano 2 - n° 4.
- Andrade, C. D. de (2002). Poesia completa. Rio de Janeiro, Aguilar.
- Andrade, Ludmila Thomé de (2004) *Professores-leitores et sua formação*. Belo Horizonte, Ceale/Autêntica.
- Andrade, L. T. de. (2003). A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educação e Sociedade*, 24 (85), 1297-1315.
- André, M. et al (1999) Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. In : *Educação e Sociedade*, ano XX, n° 68, pp. 301-309
- Aron, P. (2009) Des interdits qui méritent d'être discutés. Réflexions d'un enseignant en lettres sur l'imitation et le plagiat. In : *Copié-collé...Former à l'utilisation critique et responsable de la formation*. Actes du colloque tenu à Bruxelles le 31 mars 2009, pp 31- 43. Disponible sur internet. <http://www.ulb.ac.be/poluniv-bxl/pole/actes.pdf> Consulté le 20 février 2010.
- Bachelard, G. (1938/2004) *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Bakhtine, M. (1977) *Marxisme et philosophie du langage*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale* Paris, Gallimard.
- Bakhtine, M. (1987) *Esthétique et théorie du roman*. Paris, Gallimard.
- Barbier, J.-M. (1996) *Les savoirs de l'action*. Paris : PUF.
- Bautier, É. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan.
- Bautier, É. (1997) Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? In : *Migrants-Formation*, n° 108.
- Bautier, É. (2001) Pratiques langagières et scolarisation *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, pp. 117-161
- Bautier, É. (2005a) Postface. In Derycke, Marc *Culture(s) et réflexivité*. Saint-Étienne, Presses Universitaires de Saint-Étienne. p. 217-219.
- Bautier, É. (2005b), « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », in *Langage et société*, n°111, p. 51-72.
- Bautier, É. (2008a) *Socialisation Cognitive et Langagière et Discours Pédagogique*. In Frandji, D. & Vitale, Ph. *Actualité de Basil Bernstein – savoir, pédagogie et société*. Rennes, PUR.

- Bautier, É. (2008b) Langage et différenciation sociale. In. Van Zanten, Agnès. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, PUF. pp. 436-440.
- Bautier, É. (dir.) (2006). *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Lyon, Chronique sociale.
- Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P. & Rochex, J.-Y. (2006) Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. In *Revue Française de Pédagogie*, n° 157, pp. 85-101
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse rationnelle », in *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p. 89-100.
- Bautier, É. & Guigue, M. (1999) Logiques de métier et logiques de formation. La construction des catégories d'intelligibilité des tensions qui organisent les pratiques enseignantes. In. Bautier, É. ; Crinon, J. ; Guigue, M. ; Hedjerassi, N. ; Martin, V. *Logiques de formation et pratiques enseignantes. Rapport de recherche*. Ministère de l'Éducation Nationale. ESCOL.
- Bautier, É. & Markidis, K. (2004) « Contexte, situation et milieu », in Jean-François Marcel, Patrick Rayou (dir.) *Recherches contextualisées en éducation*. Paris, INRP, pp. 217-228.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009) *Les Inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997/2007) «Ces malentendus qui font les différences», in J. Deauvieau & J.-P. Terrail (éds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- Becker, H. S. (2002) *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, La Découverte.
- Bernstein, B. (1966) Elaborated and Restricted Codes : an outline. In *Sociological Inquiry*, vol 36, Issue 2.
- Bernstein B. (1975/1971) *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1975/2007), « Classes et pédagogies: visibles et invisibles », in J. Deauvieau & J.-P Terrail (éds.), *Les Sociologues et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p. 85-112.
- Bernstein, B. (2007) *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche et critique*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2007
- Bittencourt, (2008) Editorial. In : Pro-Posições, v. 19, n. 1. pp 07-13. Disponible sur internet :
<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/55-editorial-bittencourta.pdf> Consulté le 27 février 2009.
- Bonnéry, S. (2007) *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, La dispute.

- Bonnéry, S. (2009) Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités, *Revue Française de Pédagogie*, n°167, pp. 13-23.
- Bourdieu P. (1966) : « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue Française de Sociologie*, 3, pp. 325-347.
- Bourdieu, P. (1970) *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980) *Le Sens Pratique*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982/2001) *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- Bourdieu P. (1984/2002) *Questions de sociologie*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2001) *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Seuil.
- Bourdieu P. & Passeron J.C. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. & Passeron J.C. (1985/1964) *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., Chamboredon J.-C., 1983. *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*. Mouton, 4ème édition, Paris.
- Brasil. Presidência da República, Observatório da Equidade. (2009) *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade.
- Brossard, M. (1997) Pratiques d'écrit, fonctionnement et développement cognitifs. In : Moro, C. ; Schneuwly, B & Brossard, M. (1997) *Outils et Signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Bern, Peter Lang.
- Bruner, J. (1996/2008) *L'Éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.
- Champy, P. & Étévé (sous la dir.) (2005) *Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Retz.
- Bruner, J (2005) *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*. Paris, Retz.
- Castello Branco, L. M. (sans date) *Democratização da Educação em Nível Escolar*. São Paulo, IEAUSP. Disponible sur internet : <http://www.iea.usp.br/tematicas/educacao/basica/indicaavalia/brancodemocratizacao.pdf> Consulté le 21 juin 2010
- Cellier M. & Demougin P. (2002) « La liste, un écrit réflexif ? », in J. C. Chabanne, D. Bucheton. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, 73-98, Paris, PUF.
- Chamboredon, J.-C. (1975) Présentation. In. Bernstein, Basil. *Langage et classes sociales*. Paris, Éditions de Minuit.
- Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1993/1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, Anthropos.

- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1999) *École et Savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Armand Collin.
- Clot, Y. (1997) *Introduction*. In : *Pensée et Langage*. Paris, La Dispute.
- Clot, Y., (1999) *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). « Genre et Style en analyse de travail. Conception et méthode ». In : *Travailler*, 4, 7-42.
- Côco, V. (2001) O processo de socialização com a leitura e a prática docente: implicações para a formação de professores. Communication à la 25ème réunion de l'ANPED. Disponible sur internet : <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt10>
- Coulangeon, P. (2005) *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris, La Découverte.
- Coulon, Alain (2007) *L'ethnométhodologie*. Collection Que sais-je ? Paris, PUF.
- Couturier, Yves (2002) Les réflexivités de l'oeuvre théorique de Bourdieu: entre méthode et théorie de la pratique In : *Esprit Critique – revue électronique de sociologie*. vol 04 n. 03 mars 2002. <http://www.espritcritique.fr/accueil/index.asp>
- Crinon, J. (dir.) (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Crinon, J. & Guigue, M. (2006). « Écriture et professionnalisation ». In : *Revue Française de Pédagogie*, 156, pp. 117-169.
- De Certeau, M. (1990) *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris, Gallimard.
- Dela Justina, E. W. N. (2004) Nível de letramento do professor : implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. vol. 4 n. 2 jan-juin
- Delamotte, R., Gippet, F, Jorro, A & Penloup, M.-C. (2000) *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris, PUF.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010) Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. In : *forumlecture.ch* 3/2010. Disponible sur internet : http://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf Consulté le 29 septembre 2010
- Donahue, Ch. (2008) *Écrire à l'université – analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Dubar, C. (2007) Les sociologues face au langage et à l'individu. In : *Langage & société* 2007/3-4 - n° 121-122. pp 29-43
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2004) « Qu'est-ce qu'une école juste ? » in : *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, janvier-février-mars 2004, pp. 105-114
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996) *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- Dubet, F. (2004) *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil.
- Durand, M. (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.

- Durand, M (2008) Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In : Perrenoud, Ph. *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. De Boeck Université, pp 33-42
- Durkheim, É. (1922/1999) *Éducation et sociologie*, Paris, P.U.F (Quadrige), rééd.
- Duru-Bellat, M (2006) *L'inflation scolaire*. Paris, Seuil
- Ferreiro, E. (2000) *L'écriture avant la lettre*. Paris, Hachette Education.
- Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, Stanford University Press. traduction brésilienne : Festinger (1975) *Teoria da dissonância cognitiva*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Feyerabend, P. K (1979) *Contre la méthode : esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris, Editions du Seuil.
- Forquin, J.-C. (2008) *Sociologie du curriculum*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- Frandji, D. & Vitale, Ph. (dir.) (2008) *Actualité de Basil Bernstein : Savoir, pédagogie et société*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Freire, P. (1970) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra. Disponible sur internet :
http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf
- Freire, P (1997) *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Editora Paz e Terra. Disponible sur internet :
http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf
- Furtado, C. (2003). *Em Busca de um novo modelo: reflexões sobre a crise contemporânea*. São Paulo, Paz e Terra.
- Gadet, F. (2000) L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations. Extrait des actes du séminaire national "Perspectives actuelles de l'enseignement du Français ". Paris les 23, 24 et 25 octobre 2000. Disponible sur internet :
http://dialogue.education.fr/D0033/actfran_gadet.pdf Consulté le 12 avril 2006.
- Gatti, B. Angelina & Barretto, E. S. de S. (2009) *Professores do Brasil : impasses e desafios*. Brasília, Unesco. Disponible sur internet :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Consulté le 04 août 2010.
- Gee, J. P. (2003) *Social linguistics and literacies : ideologies in discourses*. 2nd edition. Londres : RoutledgeFarmer.
- Goody, J. (1994) *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris, PUF
- Goody, J. (1979) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Goody, J. (2006) La technologie de l'intellect. In : *Pratiques* n. 131-132. Décembre 2006. pp. 7-30
- Goody, J. (2007) *Pouvoirs et Savoirs de l'Écrit*. Paris, La Dispute.

- Goody J. & Watt I. (2006/1963) « Les conséquences de la littératie », *Pratiques*, 131-132, pp. 31-68.
- Gouvea, M. C. S. de & Jinzenji, M Y. (2006) Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850) In : *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 pp. 114-132.
- Hasenbalg, C. (2006). Estatísticas do Século XX : Educação. in: *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro, IBGE.
- Havelock, E. A (1981) *Aux origines de la civilisation en occident*. Paris, Libraire François Maperon
- Hoggart, R. (1970) *La culture du pauvre*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Huberman, A. M (1989) *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne ; Paris, Delachaux et Niestlé.
- IBGE (2004) *Síntese de indicadores sociais - 2004*. Disponible sur internet : http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20R/sintese_indic/indic_sociais2004.pdf Consulté le 21 juin 2010
- IBGE (2009) *Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira 2009 - estudos e pesquisas, informação demográfica e econômica*, n. 26. Disponible sur internet : http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2009/indic_sociais2009.pdf Consulté le 15/10/2010 Consulté le 21 juin 2010
- Isambert-Jamati, V. (1985) : « Quelques rappels de l'émergence de « l'échec scolaire » comme problème social dans les milieux pédagogiques français » in Plaisance E. (dir.) : *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris, CNRS, pp. 155-163.
- Jaffré, J.-P. (2004) La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept. In Barré-De Miniac, C. Brissaud, C & Rispaïl, M (dir) *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Joigneaux, Ch. (2009) « *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire* ». Thèse de doctorat, Université Paris 8, Saint-Denis.
- Kleiman, A. (2001) Letramento e Formação do Professor : quais as práticas e exigências no local de trabalho? In Kleiman, A. (org) *A Formação do Professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, Mercado das Letras. pp.13-35
- Kristeva, J. (1970) Une poétique ruinée – préface In : Bakhtine, M. *La Poétique de Dostoïevski*. Paris, Seuil.
- Kuhn, Th. (1991) *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion.
- Lahanier-Reuter, D. (2006) « Listes et tableaux : mise en perspective ». In : *Pratiques*, n°131-312. pp. 174-186.
- Lahire, B. (1992) Discours sur l'illettrisme et cultures écrites : remarques sociologiques sur un problème social. In Besse, J.-M., De Gaulmyn, M-M, Ginet, D. & Lahire, B. *L'illettrisme en questions*. Lyon, Presses universitaires de Lyon. pp. 59-75.

- Lahire, B. (1993a) *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1993b) Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. in *Revue Française de Pédagogie*, no. 104, pp. 17-26
- Lahire, B., Thin, D., Vincent, G. (1994) « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », In : Vincent, G. *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48.
- Lahire, B. (1999/2005), *L'invention de l'« illettrisme »*. Rhétorique publique, éthique et stigmates. Paris, La Découverte.
- Lahire, B. (2008) *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. PUR, Rennes.
- Lévi-Strauss, C. (1962) *La pensée sauvage*. Paris, Plon.
- Luria, A. R. (1971). Towards the problem of the historical nature of psychological processes. In: *International Journal of Psychology*, 6, 259-27
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Mamede, M. de A. (2005) *A relação entre produção escrita e ensino de ciências na formação do pedagogo*. Mémoire de Master. Brasília, Université de Brasília.
- Mamede, M. de A. (2006) *La réflexivité professionnelle enseignante : modes de dire et de penser le métier*. Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation. Saint-Denis, Université Paris VIII.
- Mamede, M. de A. (2009) Littéracie et Réflexivité dans le Métier Enseignant. In : *Actes du 3ème Congrès de l'AFS*, Paris.
- Maroy C. (ed.), (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris, PUF.
- Maurel-Indart, H. (2007) *Plagiats, les coulisses de l'écriture*. Paris, Editions de la différence.
- MEC/INEP (2001) *PISA 2000 - Relatório Nacional*. Brasília, INEP.
- MEC/INEP (2003) *Relatório do Exame Nacional de Cursos 2003*. Pedagogia Volume 25. Brasília, MEC/INEP.
- MEC/INEP (2004) *Estatísticas dos professores no Brasil / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. – 2. ed. – Brasília : Inep, 2004.
- MEC/INEP (2006a) *Sinopse estatística educação básica. Censo escolar 2006*. Brasília, Mec/INEP. Disponible sur internet : <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp> Consulté le 21 juin 2010.
- MEC/INEP (2006b) *Educação Superior Brasileira 1991–2004. Ceará*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- MEC/INEP (2006c) *Enade 2006. Relatório Síntese – Formação de professores*. Brasília, MEC. Disponible sur internet :

http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/relatorios/formacaodeprofessores_relatoriofinal.pdf Consulté le 18 mars 2009.

- MEC/INEP (2007) *SAEB – 2005 Primeiros Resultados : Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília, INEP.
- MEC/INEP (2009) *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, INEP.
- MEC/SEF (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC/SEF.
- Mello, G. N. de (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In : *São Paulo em Perspectiva*. vol.14, n.1, pp. 98-110.
- Moignard, B. (2006) *De l'école à la rue : la construction et la structuration des conduites et des pratiques déviantes et délinquantes des adolescents dans et autour de l'école dans les quartiers populaires. Une étude comparative entre la France et le Brésil*. Thèse de Doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux.
- Moignard, B. (2008), *L'école et la rue : fabriques de délinquance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Morais, A. M. (2002) Basil Bernstein at the micro level of the classroom. In: *British Journal of Sociology of Education*. Vol 23. n. 4
- Morfaux, L.-M. & Lefranc, J (2005) *Nouveau Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- OCDE (2003) *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003*. OCDE, Paris.
- Oliveira, R. P. de (2007) Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pp. 661-690.
- Olson, D. R. (2003) *L'école entre institution et pédagogie : repenser la réforme*. Paris, Retz.
- Olson, D. R. (1998) *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, Retz.
- Omer, D. (2009) «Plagier ou apprendre à rédiger des textes longs ? » Communication au colloque « Discours rapporté, citation et pratiques sémiotiques ». Nice : France. Disponible sur internet : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/41/56/07/PDF/omer_article.pdf. Consulté le 19 février 2010.
- Ong, W. (1998) *Oralidade e Cultura Escrita : A tecnologização da palavra*. Campinas, Papirus.
- Passeron J.C. & Revel J. (2005) « Penser par cas. Reasonner à partir de singularités ». In Passeron J.C. & Revel J. (dir.) *Penser par cas*. Paris, EHESS, pp. 9-44.
- Passeron, J.-C. (2003) Quel regard sur le populaire ? », *VEI Enjeux*, n° 133.
- Perrenoud, Ph. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, EDF.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF. (Traduction brésilienne : Perrenoud,

- Ph. (2001b). *Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre : Artmed Editora)
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994) *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*. Paris, l'Harmattan.
- Perrenoud, Ph (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris ESF
- Perrenoud, Ph. (2001) Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. In *Cahiers Pédagogiques*, n° 390, pp. 42-45.
- Perrier, D. (2006) « *L'écriture des élèves à l'école : logiques, usages et conceptions des enseignants* ». Thèse de doctorat, Université Paris 8, Saint-Denis.
- Presse, M.-C. (2007) La maîtrise de la langue : objet central de l'évaluation dans la procédure VAE ? In : Publication des actes du 19ème colloque de l'ADMÉE - Europe 1 2007 volume 1, No 1 Disponible sur internet : <http://jemacs.uni.lu/index.php/JEMACS/article/viewFile/38/38> Consulté le 07 août 2008.
- Prost, A. (1992/1997) *Éducation, société et politiques - une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Paris, Seuil.
- Prost, A. (2007) *Regards historiques sur l'éducation en France XIXe-XXe siècles*. Paris, Belin.
- Rayou P. (2002) *La " dissert de philo ". Sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Reuter, Y. (2006) A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. In *Pratiques* n. 131-132 Décembre 2006.
- Rochex, J.-Y. (2009) Expérience scolaire et procès de subjectivation. In : *Le Français aujourd'hui* n° 166, p. 21-32.
- Rockwell, E. (2000) Tres planos en el estudio de las culturas escolares. *Interações* 5(9).11-25. Sao Paulo.
- Rockwell, E. (2001) La lectura como práctica cultural: perspectivas históricas sobre libros escolares. In: *Educação e Pesquisa*. 27-01: 11-26. (traduction française : Rockwell, Elsie (2006) La lecture en tant que pratique culturelle: concepts pour l'étude des livres scolaires. *Education et Sociétés* No 17: 29-48)
- Rojo, R. (2006) Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 569-596.
- Saujât, F. (2002) *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat. Aix en Provence, Université Aix-Marseille I.

- Scheepers, C. (2009) *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants*. Thèse de Doctorat. Université de Liège / Université Paris VIII
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école. *Psychologie et Education*, 21, 25-37.
- Schön, D. (dir.) (1996a) *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Ed. Logiques.
- Schön, D. (1996b) « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique » In : Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, pp 201-222.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press.
- Scribner, S. (1977) Modes of thinking, ways of speaking : culture and logic reconsidered. In: Johnson-Laird, P.N. & Wason, P. C. (eds) *Thinking : Readings in cognitive science*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tardif, M. (2001). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. São Paulo, Vozes.
- Terrail J.-P. (2009). *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*. Paris, La Dispute.
- Thin, D. (1998) *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Todorov, T. (1981) *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique : suivi des écrits du cercle de Bakhtine*. Paris, Seuil.
- Tupin, F. (1996) « Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège », in *Revue Française de Pédagogie*, n°115, Avril-Mai-Juin, pp. 77-87.
- Tupin, F. (coord.) (2003) *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, « De l'efficacité des pratiques enseignantes ? ». Toulouse, PUM (Presses Universitaires du Mirail), n°10, Décembre.
- Unesco (2004) *O perfil dos professores brasileiros : o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo, Moderna.
- Unesco (2009) *Indicateurs de l'éducation : directives techniques*. Paris, Unesco. Disponible sur internet : http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/Indicator_Technical_guidelines_FR.pdf Consulté le 29 avril 2011.
- Unesco (2011) *Rapport mondial 2011 de suivi sur l'EPT - La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*. Paris, Unesco. Disponible sur internet : <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191794f.pdf>. Consulté le 09 mai 2011
- Van Zanten, A. & Obin, J.-P. (2008) *La Carte Scolaire*. Paris, PUF.
- Veiga, C. G. (2002). A escolarização como projeto de civilização. In : *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 90-103.

- Vergnaud, G. (2000) *Lev Vygotski : pédagogue et penseur de notre temps*. Paris, Hachette Éducation.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. S. (1985/1997) *Pensée et Langage*. Paris, La Dispute.
- Wagner, D. A. (2008) Littéracie. In. Van Zanten, Agnès. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, PUF. pp. 447-450
- Windisch, U. (1982) *Pensée Sociale, langage en usage et logiques autres – L'exemple de la causalité dans la vie quotidienne*. Lausanne, Éditions de l'Age d'Homme.
- Windisch, U. (1985). *Le raisonnement et le parler quotidiens*. Lausanne, L'Age d'Homme.
- Windisch, U. (1990) *Les prêt-à-penser*. Paris-Lausanne, Ed. L'Age d'Homme.
- Wolff, J. et Martins, E. *Redescobrir Ciências*. São Paulo: FTD, 2005.
- Wolfs, J. L. (2005) Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origine des concepts, analyse critique et perspectives. In. Derycke, Marc (2005) *Culture(s) et réflexivité*. Saint-Étienne, Presses Universitaires de Saint-Étienne.
- Zay, D. (2005) Pratique Réflexive. In : Champy, P. & Étévé (sous la dir) (2005) *Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Retz. p. 759-761
- Zotti, S. A. (2006) Organização do ensino primário no Brasil : uma leitura da história do currículo oficial. In Lombardi, José Claudinei, Saviani, Demerval & Nascimento, Maria Isabel Moura. *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas, São Paulo : Graf. FE : HISTEDBR.

De la littératie des enseignants à la littératie des élèves
Littératie, réflexivité et compétence chez les enseignants brésiliens

Au Brésil, la massification scolaire a entraîné une demande croissante d'enseignants et le recrutement se fait actuellement en grande partie auprès des classes populaires. La majorité des enseignants fait partie de la première génération dans leur famille à avoir eu une scolarisation longue. Cette recherche s'est centrée sur la façon dont les enseignants s'approprient la culture écrite pour pouvoir en être les médiateurs. A cette fin, a été constitué un corpus de données langagières : entretiens, observations de cours, écrits en situation professionnelle et de formation. L'analyse des entretiens indique que les modes de faire discursifs des enseignants peuvent varier selon la mise en œuvre des usages élaboratifs du langage. L'analyse des écrits montre que l'insertion des (futurs) enseignants dans la littératie étendue est d'ordre formel ; les pratiques d'écriture mises en œuvre seraient proches d'un usage restreint de l'écrit. À partir des observations, on constate que la construction du cadre de la scolarisation comme un contexte d'insertion dans la littératie se fait de façon restreinte ou étendue. Les pratiques sont potentiellement inégales par rapport à leur portée démocratisante. La mise en relation des différents corpus corrobore l'idée d'une faible insertion dans la littératie de certains enseignants, non sans conséquence sur la possibilité d'insérer les élèves dans la littératie scolaire.

From teachers' literacy to pupils literacy
Literacy, reflexivity and competence among Brazilian teachers

In Brazil, mass education has led to a growing demand for teachers who are, today, largely recruited in the lower class. Most of them constitute the first generation benefiting from education in their families. This research focuses on how teachers appropriate the written culture in order to mediate it. To this purpose, a corpus of language data has been constituted: interviews, class observations, texts written in both professional and training contexts. Analysis of interviews indicates that their discursive modes may differ according to their working out and uses of language. Analysis of texts shows that the insertion of the teachers-to-be in full literacy is sometimes of formal order as their writing practices turn out to be of a restricted use. From observations, it appears that the construction of a schooling frame as a context of integration into literacy can be made either on a full mode or a restricted mode of literacy. Practices are potentially unequal as regards their democratizing potential. Putting together these different corpuses confirms the idea that some teachers are hardly literate at all and that it has consequences when it comes to initiate pupils in school literacy.