

L'enseignement aux enfants démunis

**Une étude ethnographique
en Amérique latine**



Le Centre de recherches pour le développement international, société publique créée en 1970 par une loi du Parlement canadien, a pour mission d'appuyer des recherches visant à adapter la science et la technologie aux besoins des pays en développement ; il concentre son activité dans six secteurs : agriculture, alimentation et nutrition ; information ; santé ; sciences sociales ; génie et sciences de la terre ; et communications. Le CRDI est financé entièrement par le Parlement canadien, mais c'est un Conseil des gouverneurs international qui en détermine l'orientation et les politiques. Établi à Ottawa (Canada), il a des bureaux régionaux en Afrique, en Asie, en Amérique latine et au Moyen-Orient.

Titre original de l'ouvrage *Teaching children of the poor: an ethnographic study in Latin America*

© International Development Research Centre 1986

© Centre de recherches pour le développement international 1987
Adresse postale : C.P. 8500, Ottawa, Ont. (Canada) K1G 3H9

Avalos, B.

IDRC-253f

L'enseignement aux enfants démunis : une étude ethnographique en Amérique latine. Ottawa, Ont., CRDI, 1987. 193 p. : ill.

/Enseignants/, /méthodes pédagogiques/, /comportement de l'étudiant/, /classe inférieure/, /écoles primaires/, /Bolivie/, /Chili/, /Colombie/, /Venezuela/ — /attitudes/, /croyance/, /assistance aux cours/, /responsabilité/, /innovations pédagogiques/, /ethnologie/.

CDU : 373.3(8)

ISBN : 0-88936-485-0

Édition microfiche offerte sur demande.

This publication is also available in English.

La edición española de esta publicación también se encuentra disponible.

L'enseignement aux enfants démunis

Une étude ethnographique
en Amérique latine

Rédactrice : Beatrice Avalos

Cette étude a pu être réalisée grâce à une subvention du Centre de recherches pour le développement international. Les opinions émises sont celles de l'auteur, et ne reflètent pas nécessairement celles du CRDI. La mention d'une marque déposée ne constitue pas une sanction du produit ; elle ne sert qu'à informer le lecteur.

Résumé/Abstract/Resumen

Ce livre traite des enseignants, de l'enseignement et des enseignés dans les milieux pauvres de quatre pays latinoaméricains : Bolivie, Chili, Colombie et Venezuela. Utilisant l'approche ethnographique, l'étude, dont le livre s'inspire, se fonde sur l'observation d'écoles rurales et urbaines à différents moments de l'année scolaire. L'observation et une série d'entrevues éclairent le processus de l'échec scolaire des enfants pendant leurs premières années d'école. L'étude brosse un tableau très net des styles d'enseignement, des caractéristiques des relations enseignants-élèves et des effets positifs et négatifs des croyances et des attitudes (de « l'idéologie pratique ») des enseignants sur l'idée que les élèves se font d'eux-mêmes et leur succès scolaire. Pour chaque pays, un échantillon du matériel recueilli par les chercheurs illustre les différents aspects du processus observé : le mode d'enseignement en classe en Colombie, les différences entre un type d'école et l'autre au Venezuela, une façon de provoquer l'échec chez les élèves de première année au Chili et comment un enseignant jugé « différent » réussit à éduquer les enfants boliviens. Surtout dans les régions défavorisées du monde, ce livre sera utile aux enseignants, aux élèves-enseignants, aux administrateurs et aux parents car il leur permettra de réfléchir sur leurs façons de faire et sur la manière de les améliorer au profit des élèves.

This is a book about teachers, teaching, and learners in poor environments of four Latin American countries: Bolivia, Chile, Colombia, and Venezuela. Using an ethnographic approach, the study upon which this book is based involved the observation of rural and urban schools at different periods during a school year. These observations, together with a series of interviews, provided knowledge about processes related to failure experiences of children during their first years in school. What emerged from the study and is presented in this book is a vivid picture of styles of teaching, of characteristics of teacher-pupil interactions, and of the effects, both positive and negative, of teacher beliefs and attitudes (their "practical ideologies") upon pupils' self-concept and attainment. For each country, a selection is made from materials gathered by the researchers that attempts to highlight different aspects of the processes observed: the mode of classroom teaching in Colombia, the differences between types of schools in Venezuela, the way in which failure can be constructed for 1st-year pupils in Chile, and how a teacher considered "different" is successful in the education of Bolivian children. This book should prove useful, especially in deprived areas of the world, for teachers, student teachers, administrators, and parents as a source of reflection about their practices and about what can be done to improve them for the benefit of the pupils.

Este es un libro sobre docencia maestros y alumnos en ambientes pobres de cuatro países de América Latina: Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela. Este libro está basado en un estudio que, empleando un enfoque etnográfico, abarcó la observación de escuelas rurales y urbanas en diferentes períodos de un año académico. Estas observaciones, junto con una serie de entrevistas, ilustraron los procesos relacionados con el fracaso de niños en los primeros grados. Los resultados del estudio, constituyen un cuadro vívido de estilos de enseñanza, características de la interacción maestro-alumno, y de los efectos, tanto positivos como negativos, de las creencias y actitudes de los maestros (sus "ideologías prácticas") sobre la auto-percepción y el logro de los alumnos. Para cada país se hace una selección de los materiales reunidos por los investigadores para tratar de destacar diferentes aspectos de los procesos observados: el modo de enseñanza en las aulas en Colombia; las diferencias existentes entre los tipos de escuelas en Venezuela; la forma como pueden llegar al fracaso los alumnos de primer grado en Chile; como un maestro considerado "diferente" tiene éxito en la educación de los niños bolivianos. Este libro debe resultar útil, sobre todo en las áreas menos favorecidas del mundo, para maestros, futuros maestros, administradores y padres, como fuente de reflexión sobre sus actividades y sobre las medidas que se pueden tomar para el beneficio de los alumnos.

Table des matières

Avant-propos	5
Remerciements	7
Traduction	8
1. Introduction	9
Le projet scolaire et communautaire	12
Le contexte national	15
2. Méthodes de recherche	24
Les caractéristiques de l'enquête sur le terrain	24
Les activités de coordination	35
3. Emplacements des écoles	38
La Bolivie	38
Le Chili	45
La Colombie	52
4. Styles d'enseignement utilisés dans les classes de Colombie	60
L'observation	60
L'analyse	66
L'interprétation	73
Conclusions	76
5. Écoles et enseignement au Venezuela	80
Les écoles et leurs activités courantes	81
Les enseignants	83
Les enfants	86
Les styles d'enseignement et le système de réussite et d'échec	88
Conclusions	101
6. Des enseignants différents : un exemple bolivien	103
L'enseignement à Pampahasi : un style différent	108
Postface	115
7. Échec scolaire : à qui la faute ?	117
Système de l'échec scolaire	118
La responsabilité de l'échec	132
L'échec scolaire et les enseignants	134
Les conditions d'enseignement	140
8. Interprétation de la réussite et de l'échec	145
Processus observés dans les salles de classe	146
Les enseignants et leurs idéologies pratiques	158

9. Conclusions et recommandations	173
Annexe 1. La recherche ethnographique	181
Observation	181
Analyse des observations	183
Construction théorique	187
Annexe 2. Structure de la recherche et programme de formation	189
Structure de la recherche	189
Programme de formation	192

Une enfance lente dont sort
comme de l'herbe haute,
le pistil durable
le bois qui fera l'homme.

— Pablo Neruda

On ne passe jamais trop de temps à parler à un enfant pour trouver les mots-clés, ceux qui vous ouvriront son cœur, car dans ces mots est le secret de la lecture, la découverte que les mots peuvent être intensément chargés de sens. Les mots qui, pour lui, n'ont aucune résonance émotive, aucun sens instinctif risquent de lui nuire plus que de ne rien lui enseigner. Ils risquent de lui enseigner que les mots n'ont pas de sens et qu'il ne vaut pas la peine d'apprendre à lire.

— Sylvia Ashton-Warner (enseignante)

Avant-propos

Dans la plupart des pays en développement, la recherche sur l'éducation est essentiellement empirique et quantitative, et se caractérise par l'élaboration de tests et questionnaires standardisés, la production de données recueillies à partir de vastes échantillons d'écoles et d'individus, et l'analyse de ces données à l'aide d'une variété de méthodes statistiques. De bonnes raisons permettent de justifier un tel processus de recherche. En effet, les législateurs désirent comparer leur système d'éducation à celui qui était utilisé par le passé ou à celui en usage dans d'autres pays, ou veulent tout simplement savoir si telle réforme ou telle innovation s'avère positive. Les chercheurs du gouvernement ou des universités à qui l'on a confié la tâche de recueillir ces informations, à l'intérieur d'une courte période de temps, connaissent bien la recherche empirique et quantitative et s'y sentent à l'aise en raison de leur formation (souvent nord-américaine) ; par conséquent, ils travaillent de façon efficace. Lorsque le groupe d'individus possède des habiletés et des niveaux de compétence différents, cela donne lieu à une division du travail. En conséquence, le milieu de la recherche éducationnelle, en particulier dans les pays en développement, continue d'être influencé par les traditions et les modèles de recherche qui mettent l'accent sur les méthodes quantitatives, empiriques et statistiques.

Tout en reconnaissant la nécessité et l'importance de telles méthodes, les chercheurs de plusieurs pays en développement mettent en pratique et élaborent d'autres méthodes de nature qualitative, ethnographique et anthropologique. Ce type de recherche s'appuie sur des traditions, des modèles et des définitions de la connaissance entièrement différents. Les caractéristiques diffèrent également : la recherche s'effectue à une plus petite échelle mais dans un cadre contextuel plus étendu ; il s'agit d'une méthode exhaustive et intensive ; enfin, ses résultats sont abondamment descriptifs. Cette forme de recherche, mal représentée dans les ouvrages sur le développement scolaire, constitue la matière de ce livre.

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer la formation du réseau ayant produit la recherche présentée dans ce livre. Premièrement, il y avait le problème de l'échec scolaire — dont on rejette souvent la responsabilité sur les élèves eux-mêmes, sur leur famille et sur les conditions socioéconomiques existantes mais qui peut être également attribuable à l'attitude des enseignants, au processus d'enseignement, et au climat qui règne dans la classe.

Deuxièmement, certains chercheurs étaient intéressés à ce problème ainsi qu'aux méthodes de recherche qualitatives et ethnographiques permettant de l'analyser. Beatrice Avalos, chercheuse d'origine chilienne travaillant à l'Université de Cardiff à Wales, était d'avis que les écoles

et les enseignants contribuent activement au processus de l'échec chez l'étudiant et que ce processus pouvait faire l'objet d'une recherche ethnographique dans plusieurs pays d'Amérique latine. Bon nombre de chercheurs et de centres de recherche au Venezuela, en Colombie, en Bolivie et au Chili partageaient cette opinion. Un réseau de recherche qualitative a finalement été créé, regroupant des chercheurs de tout le continent œuvrant dans des domaines connexes.

Enfin, le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), organisme de parrainage, était en mesure de fournir les fonds nécessaires pour ce travail. Ces fonds ont permis de mettre sur pied une série de programmes de formation sur le cadre théorique et les méthodes pratiques relatives aux diverses étapes de la recherche qualitative, présentés à l'Université du Texas, à Austin, et à l'Instituto Politécnico Nacional, à Mexico. Ils ont également servi à payer l'échange de chercheurs entre les équipes du projet, les réunions annuelles des directeurs de projet, et les coûts des projets de recherche comme tels.

Ce vaste réseau s'oriente de plus en plus vers l'élaboration et l'expérimentation de méthodes de formation visant à mieux faire comprendre aux enseignants comment ils contribuent à l'échec scolaire et comment ils peuvent aider à le prévenir. Ces méthodes s'appuient sur les descriptions et les analyses d'écoles et de classes exposées dans cet ouvrage. D'autres publications, il faut l'espérer, traiteront des résultats ultérieurs au présent travail.

Sheldon Shaeffer

Directeur associé, Division des sciences sociales,
Centre de recherches pour le développement international

Remerciements

La réalisation du projet de recherche à l'origine de ce livre a été possible grâce à la contribution généreuse du Centre de recherches pour le développement international (CRDI). Je désire remercier tout particulièrement Kenneth King, ancien directeur associé du programme d'éducation du CRDI, qui a encouragé le projet dès le début, et Sheldon Shaeffer, actuel directeur associé, pour son appui constant et son aide précieuse dans chacune des phases de l'étude.

Je désire également remercier tout spécialement les chercheurs d'Austin, au Texas, et de Mexico, notamment, Susan Heck, Steve Jackson, Walt Smith, Kay Sutherland, Elsie Rockwell et Justa Ezpeleta, qui ont dirigé la formation des coordonnatrices de la recherche.

Sans l'équipe de chercheurs de chaque pays, ce livre et l'étude sur laquelle il porte seraient demeurés à l'état de projet. Je remercie ces personnes qui ont surmonté toutes sortes de difficultés pratiques liées à l'exécution d'une recherche ethnographique dans des contextes où ni la tradition ni les conditions sociopolitiques n'offrent un soutien encourageant. Merci mille fois également aux enseignants, aux élèves, aux parents et aux membres de la communauté qui ont consenti à ce que l'on observe leurs habitudes de vie et à ce que l'on viole parfois leur intimité.

En ce qui a trait à la rédaction, je dois beaucoup à mes collègues : Graham Howells, qui m'a prodigué de précieux conseils de stylistique, et Raymond Lyons, qui m'a aidé à apporter les corrections nécessaires au niveau du style, et à retravailler certains points. Je tiens également à remercier les lecteurs anonymes du manuscrit, sélectionnés par le CRDI, qui ont apporté des suggestions utiles en vue de son amélioration.

Merci à Helen James, qui a dactylographié au moins deux versions partielles du manuscrit, et à Shaun Hayward pour leur collaboration.

Beatrice Avalos

Traduction

La traduction anglaise des chapitres de ce livre et des nombreuses références aux notes d'observation a été effectuée par Beatrice Avalos, qui est chilienne et qui parle à la fois l'espagnol et l'anglais. Sa vie et son travail au Chili jusqu'en 1974, et par la suite son travail en Grande-Bretagne lui ont permis de mieux comprendre les deux cultures.

Dans sa première ébauche de traduction des chapitres écrits en espagnol, Beatrice Avalos s'est efforcée de demeurer fidèle à l'usage et aux expressions familières contenus dans les notes d'observation. Une fois cette étape terminée, Graham Howells, un collègue britannique parlant lui aussi l'espagnol, a lu la version anglaise afin de déterminer si le texte allait être compris des lecteurs anglophones. Un certain nombre de corrections stylistiques ont été apportées et certaines expressions familières ont été remplacées par des équivalents anglais. On a ensuite fait parvenir la version anglaise révisée aux auteurs, Araceli de Tezanos et Gabriela Lopez, qui connaissent également la langue anglaise. Finalement, une fois l'ouvrage entièrement composé, y compris les chapitres rédigés par Beatrice Avalos, on a fait appel à Raymond Lyons, un autre collègue britannique. Ce dernier possédait lui aussi une connaissance de l'espagnol. D'autres corrections ont été apportées et des suggestions utiles ont été faites en ce qui a trait aux chapitres préliminaires et interprétatifs.

Lorsque cela s'avérait nécessaire, aux fins d'interprétation, et parfois au détriment du style anglais, on s'est appliqué à conserver le sens des expressions espagnoles.

Introduction

Cette description de l'enseignement et des enseignants dans certaines écoles d'Amérique latine dérive du besoin urgent d'étudier ce qui se fait dans les salles de classe et dans les écoles en vue d'améliorer l'éducation. Elle vise à mieux connaître le fonctionnement de certaines politiques et pratiques éducationnelles, et à identifier ce qui pourrait être fait pour mieux répondre aux besoins des enfants. Ce travail constitue un exemple de tentative entreprise dans le but d'améliorer et de rentabiliser les efforts et ressources existants, et ce, à une époque où l'argent se fait plus rare et où les solutions pour remédier aux problèmes économiques et aux difficultés sociales auxquels les pays d'Amérique latine font face sont moins positives qu'elles ne l'étaient il y a 20 ans.

Au début des années 60, lorsque nous avons débuté comme enseignants en Amérique du Sud, de nombreux changements s'annonçaient. L'Alliance pour le progrès, une initiative du président Kennedy, avait été instaurée. Elle proposait l'aide des États-Unis aux pays d'Amérique latine en vue d'appliquer des programmes de réforme des systèmes économique, social et scolaire. Les convictions politiques en Amérique latine, elles, semblaient tendre vers une sorte de démocratie sociale qui allait mettre l'accent sur les besoins des masses défavorisées en renforçant les programmes de développement économique et social. On définissait l'avenir par les concepts de « modernisation » et de « démocratisation ». Les politiciens parlaient de révolution menée « en toute liberté », et les humanistes voyaient dans l'éducation un moyen de libération pour la classe défavorisée ainsi qu'un instrument de « conscientisation ».¹

On affirmait, avec un pragmatisme presque réfléchi, que l'investissement dans des programmes sociaux aiderait au développement dans son ensemble et, pour cette raison, que l'éducation accessible à tous engendrerait la stabilité politique et sociale de même que l'expansion économique. Au milieu d'un tel climat, que l'on pourrait qualifier d'euphorique, il nous semblait impératif d'examiner attentivement les ressources existantes en matière d'éducation et d'appuyer l'introduction de réformes plus ou moins radicales dans le système. Au cours de la décennie qui a suivi, notre travail a été considérablement marqué par une profonde conviction que seuls des efforts soutenus contribueraient à la modernisation du système d'éducation. Les théories fonctionnalistes structurales et marxistes venaient

¹Le travail et l'ouvrage de l'éducateur brésilien Paulo Friere (1972a, b, 1974) ont eu une grande influence, à cet égard. Après avoir été expulsé du Brésil en 1964, Friere s'est rendu au Chili où il a travaillé à des programmes d'éducation aux adultes reliés à la réforme agraire introduite par le gouvernement démocratique chrétien d'Eduardo Frei (1964 à 1970).

appuyer cette conviction. Le fonctionnalisme structural sous-tend les concepts populaires suivant lesquels le développement éducationnel contribue à la réalisation du développement socioculturel et économique, bien que l'on insiste sur certaines contraintes découlant d'un climat de privation. Par contraste, les diverses théories marxistes influençant la pensée sociale et politique à l'époque demeuraient sceptiques quant à la possibilité d'un développement socioéconomique à l'intérieur des structures capitalistes existantes et la dépendance économique face aux pays industrialisés. Néanmoins, dans les deux perspectives, fonctionnaliste structurale et marxiste, on admettait que rien ne changerait si les gens, en particulier ceux qui avaient grandement besoin de comprendre, ne réalisaient pas la nature des changements requis ou, en d'autres termes, s'ils n'étaient pas « conscients » des raisons qui expliquent pourquoi la privation existe toujours. L'appui aux changements politiques et économiques nécessitait donc des programmes massifs d'éducation aux adultes comme moyens de « conscientisation ». Il fallait absolument accroître les occasions permettant aux enfants démunis d'acquérir les outils de l'éducation pouvant favoriser leur éventuelle participation à la marche des affaires publiques.

Il a fallu attendre la décennie suivante, avec la séquelle des réformes infructueuses au Pérou et des coups militaires en Argentine, au Chili et en Uruguay pour que l'on s'aperçoive que quelque chose n'allait définitivement pas. La confiance optimiste et naïve dans le pouvoir des réformes sociales a cédé la place à des jugements sérieux et quelque peu pessimistes sur les effets des pressions extérieures et la force des groupes réactionnaires dans nos sociétés. En conséquence, nous avons été amenés à considérer que l'éducation n'a pas réussi à engendrer une nouvelle catégorie sociale en raison de facteurs extérieurs. Nous n'avions pas encore examiné si les réformes sociales telles que l'éducation étaient en fait plus que de nouvelles structures imposées aux modèles traditionnels de pratique éducationnelle demeurés largement inchangés, et si oui, dans quelle mesure. Il était plus simple, dans un sens, d'attribuer l'échec du système à des facteurs extérieurs à l'école et de donner raison aux explications déterministes, de type fonctionnaliste structurale ou marxiste, sur ce qui est à l'origine de l'inefficacité de la scolarité. Nous étions frappés par les taux d'échecs. Au Chili, par exemple, le taux de reprise, l'une des portes ouvertes à l'abandon scolaire, atteignait 18,3 % en 1976, et ce, pour la 1^{re} année du cours primaire. Parallèlement, on enregistrait dans toute l'Amérique latine des taux alarmants d'abandon et de reprise. Durant les années 70, ces taux ne variaient que légèrement par rapport à ceux des années 60 (Tableaux 1 et 2).

Sans mettre en doute la validité des théories qui font ressortir les contraintes économiques et sociales nuisant au succès de l'éducation y compris les pressions exercées par la classe dirigeante pour maintenir des systèmes à recrutement sélectif, et sans nier l'évidence de tels rapports² faits à partir d'enquêtes quantitatives, nous avons jugé nécessaire

² Consulter le compte rendu des études sur les facteurs déterminants de la réussite (également connues sous le nom d'Études sur la fonction de production de l'éducation) par Schiefelbein et Simmons (1981). On y retrouve des études pertinentes pour l'Amérique latine, telles que celles parrainées par le Réseau ECIEL (Programa de Estudios Conjuntos de Integración Económica Latinoamericana) sur les centres de recherche en économie, et par la IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire).

Tableau 1. Pourcentages de redoublants (garçons et filles) au niveau primaire.

	Chili ^a	Colombie	Venezuela ^b
1965	—	19,0	15,5
1966	—	18,6	11,9
1967	13,5	18,7	11,6
1968	11,6	17,7	11,5
1969	11,1	17,1	11,7
1970	10,4	16,6	2,2
1971	7,8	16,1	2,5
1972	8,0	16,0	2,5
1973	11,1	15,4	2,7
1974	12,0	15,4	2,9
1975	12,5	—	2,7
1976	12,3	—	2,5
1977	12,6	—	7,6
1978	—	—	—

^aPassage automatique introduit pour les quatre premiers niveaux du cours primaire en 1965 ; pratique abandonnée en 1974.

^bPassage automatique introduit en 1970 pour les quatre premiers niveaux du primaire ; pratique abandonnée en 1977.

Tableau 2. Estimation de la persistance (garçons et filles) au cours primaire dans les groupes commençant vers 1965-1966, 1970-1971 et 1976-1977.

Pays	Groupe commençant en :	Proportion des groupes atteignant le niveau :							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Chili	1966	1 000	853	806	756	705	660	596	521
	1970	1 000	901	853	817	762	696	620	547
	1976 ^a	1 000	918	877	838	786	729	667	587
Colombie	1965	1 000	692	519	427	370	—	—	—
	1970	1 000	695	551	413	375	—	—	—
	1973	1 000	683	559	408	371	—	—	—
Venezuela	1965	1 000	848	791	696	622	567	—	—
	1970	1 000	902	851	719	655	616	—	—
	1976 ^a	1 000	917	869	800	737	676	—	—

Source : Unesco (1980a).

^aProportions estimées seulement.

d'obtenir davantage d'information sur le fonctionnement interne du système d'éducation, et ce, afin de comprendre exactement les raisons de cette persistance de l'échec. Évidemment, dans le cas du Chili, l'augmentation du nombre de redoublants entre 1974 et 1977 résultait des politiques économiques du régime militaire. Toutefois, partout en Amérique latine, les chiffres étaient alarmants, surtout en Colombie où ils indiquent que seulement 40 % des enfants inscrits en première année terminent leur cours primaire (voir le Tableau 4). À cet égard, Schiefelbein (1980), l'un des plus persistants dans l'analyse des taux de reprise et d'abandon en Amérique latine, était d'avis que des facteurs autres que les facteurs extérieurs pouvaient contribuer à produire l'échec scolaire.

La reprise est un indice du mauvais fonctionnement du système. Plusieurs enfants restent à l'école un certain nombre d'années et ne réussissent qu'à passer un ou deux niveaux avant d'abandonner défini-

tivement. On pourrait prétendre que l'échec est exclusivement attribuable à des facteurs extérieurs, étant donné qu'il affecte principalement les enfants de la classe défavorisée. Mais suffisamment d'informations permettent de supposer que les enfants de toutes les couches sociales et de tous les milieux culturels peuvent être touchés, à différents degrés, et qu'avec des méthodes appropriées, il est possible d'améliorer le rendement et d'éliminer la reprise.

En quête d'une explication possible de l'échec scolaire, nous avons analysé des recherches effectuées en Amérique latine sur les effets de la scolarisation et de l'enseignement (Avalos et Haddad 1979). Nous avons constaté qu'il y avait très peu d'information relativement aux caractéristiques du processus enseignement-apprentissage et à son apport possible au succès ou à l'échec de l'enfant. Par conséquent, l'insatisfaction face aux théories déterministes sur l'échec scolaire en Amérique latine et aux études existantes qui tentaient d'examiner l'effet du processus scolaire nous a poussés à entreprendre l'étude présentée dans ce livre.

Le projet scolaire et communautaire

Ce projet remonte à une réunion organisée au début de 1980 dans la ville de Bogotá en Colombie, et parrainée par le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) du Canada. Il a réuni, entre autres, des chercheurs venus des quatre pays qui allaient éventuellement participer à l'étude, à savoir, la Bolivie, le Chili, la Colombie et le Venezuela. La raison invoquée pour inviter les représentants de ces pays à participer à ce projet était la possibilité d'une analyse de l'échec scolaire axée sur les quatre premières années du cycle primaire,³ c'est-à-dire la période comportant le taux le plus élevé de risques, dans des milieux comparables au point de vue socioéconomique mais très différents à d'autres égards.

Dans les discussions qui ont suivi, on a décidé que l'étude qui allait être menée traiterait les questions suivantes : quelles sont les situations propres à la vie en classe qui semblent avoir un impact sur l'apprentissage et sur la réussite ou l'échec scolaire ? Quels sont les indices des caractéristiques de chacun des systèmes d'éducation (compétences de l'enseignant, outils de formation professionnelle, proportion enseignant/élèves, efforts de modernisation, disponibilité des ressources et des moyens d'enseignement, politiques d'éducation, système d'administration) qui se manifestent à l'école et dans la classe ? Quelles sont les caractéristiques de la communauté dont fait partie la majorité des enfants d'une école donnée ? Quel est le niveau de développement de la communauté et quelle est la situation de l'emploi ? Quelles sont les croyances et les valeurs des parents et des autres membres de la communauté à l'égard de l'éducation et des théories sur la modernisation que soutiennent les législateurs et les enseignants ? Quelle est la langue la plus couramment parlée à la maison ? Comment toutes ces caractéristiques propres à la communauté peuvent-elles être liées au processus de scolarisation ? Qui sont les enseignants et dans

³L'échantillon de reprises pour 23 pays d'Amérique latine révèle qu'on en compte davantage durant la première année du primaire et que le nombre baisse ensuite pour atteindre son taux le plus bas à la dernière année (6^e ou 8^e) (Unesco 1980a).

quelle mesure sont-ils liés aux parents et aux autres membres de la communauté ? Qu'est-ce que la communauté attend de ses enseignants, relativement à leur participation à la vie communautaire et à l'éducation des enfants ? À leur tour, que pensent les enseignants du rôle des parents et des autres membres de la communauté face à l'instruction ? Comment ces rapports influent-ils sur le déroulement de l'école ?

Le dénominateur commun au sein du groupe de chercheurs présents à la réunion de Bogotá était le fait que, dans une certaine mesure, nous partagions des vues similaires sur les causes du sous-développement et de la distribution inégale des ressources dans les sociétés d'Amérique latine. Nous désapprouvions le pouvoir qu'exerce le système capitaliste sur les économies sous-développées, tant au niveau national qu'international, et nous avions l'impression qu'il nuisait au développement culturel et éducationnel. Cependant, nous étions également las des hypothèses déterministes sous-jacentes à un certain nombre d'analyses théoriques et empiriques relativement aux possibilités éducationnelles qui, en pratique, ont conduit à délaissier le processus de scolarisation comme tel. De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous étions convaincus que jusqu'à ce jour, la principale méthodologie de la recherche utilisée pour analyser les problèmes éducationnels en Amérique latine (formes simples d'enquête et études corrélationnelles) ne pouvait traiter l'étude des processus. De là, notre engagement presque intuitif, à l'époque, dans ce que nous avons décrit comme une perspective qualitative de la recherche.

À la lumière de ce qui précède, nous avons envisagé la nécessité d'une étude qui, bien qu'axée sur des situations particulières, ne perdrait pas de vue les aspects structureaux. En effet, selon nous, ces derniers interagissent avec les processus qui s'opèrent dans les groupes sociaux tels que l'école et la classe, ou influent sur eux. Par conséquent, la démarche appropriée ressemble à celle de l'anthropologue qui, pour mieux comprendre une culture, s'intègre à celle-ci tout en demeurant apte à prendre du recul pour interpréter son fonctionnement à la lumière du cadre social plus vaste dont elle fait partie.

Bien qu'en Amérique latine, il semble y avoir une pénurie d'ouvrages éducationnels sur ce que nous pouvons appeler les causes « internes » de l'échec scolaire, on retrouve ailleurs une abondance de travaux sur le sujet, y compris des études de cas approfondies sur les processus de l'école, effectuées à l'aide de méthodes sociologiques et anthropologiques non quantitatives. Dans les milieux de la recherche éducationnelle en Amérique du Nord et de la recherche sociologique en Angleterre, l'observation des participants et les entrevues non structurées ou semi-structurées des intervenants du milieu éducationnel, de même que l'analyse de documents tels que les dossiers scolaires et les travaux des élèves, ont constitué de précieuses sources d'information sur les conditions selon lesquelles des jeunes appartenant à certains groupes sociaux (noirs, classe ouvrière ou autres groupes) sont considérés comme des candidats à l'échec scolaire. Parmi les études nord-américaines les plus importantes, on note celles de Rist (1970, 1973). En utilisant une méthode d'observation des participants, ce dernier a pu déceler les prémisses de l'échec scolaire chez des enfants du primaire, depuis la maternelle, dans les premières attentes des enseignants par rapport à l'échec. Celles-ci se manifestaient de différentes façons :

différences au niveau de la disposition des places dans la classe, écarts dans les heures d'enseignement prodiguées, façons de recourir aux éloges ou d'exercer un contrôle, degré d'autonomie dans la classe. Dès la deuxième année, Rist observait que les étiquettes dont on avait couvert les enfants en maternelle constituaient désormais une manière acceptable et officielle de décrire et d'interpréter leurs aptitudes. Un certain nombre d'études ayant précédé et suivi celles de Rist font également ressortir le lien entre les attentes, l'étiquetage et l'échec. En particulier, l'étude antérieure de Leacock (1969), effectuée dans quatre écoles des États-Unis, lesquelles étaient différentes en termes d'origine raciale et de milieu socioéconomique de la population étudiante. Leacock (1971 : 172) part de l'hypothèse que les classes ne sont pas homogènes et qu'elles ne forment pas tous les enfants de la même façon.

Je désirais étudier par quels moyens, dans ce contexte comme dans tout autre contexte social, était structurée la gamme des autres rôles donnés aux enfants. Certains de ces rôles sont relativement évidents. Par exemple, au début de l'année scolaire, l'enseignant évalue sa classe en tenant compte du fait qu'il y a des enfants « vites » ou « lents », des enfants « dociles » ou « rebelles », des enfants « renfermés », et ainsi de suite.

Certains cas ont déjà fait l'objet de discussions entre les enseignants. Des enfants seront étiquetés « brillants », « peu doués », « serviables » ou « indisciplinés ». Les inclinaisons pourront varier d'une classe à une autre ; un enfant classé « mauvais » dans un groupe pourra dans un autre, répondre de façon plus précise à la norme ; un enfant « plus ou moins rebelle » sera considéré ailleurs « très mauvais ».

Grâce aux entrevues des enseignants et des enfants et aux observations en classe axées sur les élèves et l'enseignant, Leacock (1971 : 176) constate que bien que les enseignants dans les milieux bourgeois aisés et dans les quartiers noirs défavorisés puissent être pauvres au même degré, les enfants des écoles aisées apprennent « en dépit d'un enseignement médiocre », tandis que ceux des autres écoles n'apprennent pas, « en raison d'un enseignement médiocre ». Leacock conclut spécifiquement que les attentes des enseignants sur le plan académique, fondées sur l'origine sociale et raciale des enfants jouaient un rôle crucial, mais aussi que la vie scolaire renforçait activement la position sociale des enfants parce qu'elle escomptait un meilleur apprentissage de la part des enfants blancs des milieux bourgeois. Elle s'oppose de façon concluante à la théorie voulant que les enfants pauvres échouent parce qu'on leur inculque des notions qui vont à l'encontre de leurs valeurs sociales. L'information dont elle dispose lui permet de « réaliser le caractère simpliste de l'hypothèse suivant laquelle l'une des principales difficultés scolaires des enfants des milieux défavorisés consiste à s'identifier aux valeurs de la bourgeoisie, auxquelles peuvent déjà s'identifier les enfants de milieux bourgeois » (Leacock 1971).

En Angleterre, un souci similaire face à l'échec d'élèves de niveau secondaire provenant de milieux ouvriers a donné lieu à une série d'études sur les processus qui engendrent des cultures scolarisées ou non scolarisées, dans trois types de systèmes scolaires : le lycée à recrutement sélectif, l'école secondaire moderne qui admet des élèves ne provenant pas de lycées, et l'école polyvalente (Hargreaves 1967 ; Lacey 1970 ; Ball 1981).

Dans ces études, on examinait le lien entre la structure scolaire et la distinction des groupes fondée sur l'aptitude et la génération d'une culture anti-scolaire chez les jeunes de la classe défavorisée considérés comme étant moins doués. On a réalisé que les processus de développement d'une culture anti-scolaire étaient complexes et comprenaient des facteurs liés à l'école tels que les attitudes et les comportements des enseignants et les réactions des autres élèves face aux « victimes », de même que les attitudes et relations des parents à l'égard de l'école et des jeunes pris individuellement.

En Angleterre, Sharpe et Green (1975) ont mené une étude importante dans une école primaire ayant adopté la philosophie « progressive » de l'éducation. Cette étude considérait les antécédents et les possibilités des élèves étiquetés comme « normaux », « idéals » et « à problèmes », en examinant le point de vue des enseignants et les premières méthodes de classement. On a noté une contradiction entre la philosophie officielle des enseignants et la pratique, de même qu'une tendance à concrétiser leur interprétation des enfants atypiques. Sharpe et Green (1975 : 221) estimaient que non seulement « il se créait une hiérarchie d'élèves mais que le contenu de l'enseignement était organisé de façon sélective et qu'il se transmettait socialement. » Comme les auteurs l'ont conclu, il ressort de cette constatation que les enfants dont on a dit trop rapidement qu'ils étaient promis à la réussite ou à l'échec ont vu leur rôle futur dans la structure opérationnelle déterminé de façon cruciale.

Le contexte national

Les quatre pays d'Amérique du Sud (Fig. 1) qui constituent le cadre de cette recherche diffèrent à plusieurs égards. Cependant, nous ne nous attacherons qu'à certains indicateurs de leur population ainsi qu'à certaines caractéristiques de leur développement culturel et éducationnel (Tableau 3). Nous parlerons également de ce qui a semblé être un facteur déterminant dans l'exécution de la recherche que nous décrivons, à savoir leur « élan politique ».

La Bolivie et le Chili sont des pays voisins. La Bolivie garde encore rancune contre le Chili qui, lors des guerres du XIX^e siècle, lui a enlevé un débouché sur la mer. La majeure partie de la population bolivienne est formée par les groupes d'Indiens Quechua et Aymara, dont on retrouve également des descendants dans la partie nord du Chili. Cela explique les caractéristiques de la musique et de l'artisanat propres à certains groupes de population des deux pays. La superficie de la Bolivie (1 098 581 km²) est supérieure à celle du Chili (756 946 km²); toutefois, en 1970, la Bolivie ne comptait que 5 millions d'habitants comparativement au Chili qui en comptait 11 millions. En Bolivie, la population d'origine indienne est plus nombreuse que celle d'origine espagnole et moins de la moitié des gens parle l'espagnol. Par contre, le Chili est un pays plus homogène aux points de vue ethnique, linguistique et culturel. Cela est en partie attribuable au fait qu'à l'époque de la colonisation, les Espagnols se mêlaient à la population indienne. Il y a également l'extermination, résultat de trois siècles de guerre entre les Indiens et les envahisseurs espagnols. En outre, les vagues d'immigrants qui ont suivi, dont principalement les Allemands, les Yougoslaves et les Italiens, ont contribué à créer au pays une influence



Fig. 1. *Les quatre pays latino-américains étudiés et leur capitale.*

européenne plus forte qu'en Bolivie. L'économie des deux pays dépend largement de l'exportation de leurs produits miniers (l'étain en Bolivie et le cuivre au Chili), bien que les produits agricoles constituent une importante denrée d'exportation au Chili.

Un regard sur les capitales de ces deux pays permet de voir combien elles diffèrent au niveau du développement et de la population. Santiago, au Chili, est une ville moderne de près de 4 millions d'habitants. Une imposante masse de gratte-ciel rivalise avec la majestueuse cordillère des Andes, qui forme l'arrière-plan de la partie est de la ville. De magnifiques jardins entourent les riches propriétés, véritables chefs-d'œuvre d'architecture. Vers les périphéries sud, nord et ouest de la ville, le visiteur découvre les contrastes des étendues encore plus vastes de bidonvilles et d'agglomérations humaines. La Paz, capitale de la Bolivie, érigée dans les montagnes, est entourée d'un panorama fantastique. Il est possible de passer de 3 000 à 4 000 mètres d'altitude dans la région urbaine et de vivre des variations concomitantes de température, de végétation, et d'activités économiques et sociales. Pour l'étranger, cette ville présente d'énormes différences par rapport à Santiago. Les bidonvilles de La Paz, situés dans les hauteurs de la ville, sont encore plus misérables que ceux de Santiago. Les quar-

Tableau 3. Indicateurs de population pour la Bolivie, le Chili, la Colombie, le Venezuela, le Royaume-Uni et les États-Unis.

Pays	Revenu par tête (\$ US) en proportion du PNB 1982	Espérance de vie à la naissance (années) 1982	Urbanisation ^a 1982	Niveaux d'analphabétisme ^b (%)		Proportion de l'effectif scolaire dans les groupes d'âges 6 à 17 ans 1981		Dépenses liées à l'éducation en tant que pourcentage du PNB 1981
				Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	
Bolivie	570	51	45	24,2	48,6	77	64	3,1
Chili	2 210	70	82	11,1	12,8	94 ^c	96 ^c	5,8 ^c
Colombie	1 460	64	65	13,6	16,1	83	87	2,6
Venezuela	4 140	68	84	20,3	26,6	75	73	5,8
Royaume-Uni	9 660	74	91	—	—	90	92	5,7 ^d
États-Unis	13 160	75	78	—	—	99 ^d	99 ^d	6,8

Source : Unesco (1980b, 1981, 1984), Banque mondiale (1984).

^aPopulation urbaine en tant que pourcentage de la population globale.

^bDifférentes années : Bolivie, 1976 ; Chili, 1970 ; Colombie, 1981 ; Venezuela, 1971.

^cLes valeurs s'appliquent à 1982.

^dLes valeurs s'appliquent à 1980.

tiers de la petite bourgeoisie de La Paz ressemblent davantage aux quartiers pauvres de Santiago. L'hétérogénéité de La Paz ressort également lorsque l'on se promène dans le centre de la ville et que l'on voit autant d'Espagnols et de Métis que d'Indiens et d'Indiennes qui, vêtus de leurs *polleras* colorés (très longues jupes), vendent des petits articles et des objets d'artisanat traditionnel ou bavardent avec les guérisseurs pratiquant leur métier devant l'une des principales églises de la ville.

La population de Bolivie a l'un des revenus moyens par tête les plus bas (570 \$ US), tandis que les Chiliens ont un revenu moyen par tête de 2 210 \$ US. Toutefois, les renseignements officiels, qui mettent surtout l'accent sur les moyennes, ne font pas voir les différences entre les groupes les plus aisés et les véritables pauvres. Ainsi, par exemple, vers la fin de la période où cette recherche a été menée (1982), on notait en Bolivie d'énormes augmentations de prix qui ont eu pour conséquence de faire passer le taux de l'inflation de 25 % en 1981 à 300 % en 1982. Le prix du pain augmentait ainsi de 48 % et celui du lait, de 610 % ! Cette année-là, ce sont les mineurs qui ont obtenu la plus grosse augmentation de salaire, soit 84 % (CEPAL 1984).

La situation au Chili était aussi dramatique en 1982. Dans le grand Santiago, où vit plus d'un tiers de la population active et plus de la moitié de la main-d'œuvre chilienne, le chômage atteignait des proportions sans précédent. En septembre 1982, le quart des travailleurs du grand Santiago étaient sans emploi et le taux de chômage de 22 % officiel était deux fois plus élevé que celui de l'année précédente. Les secteurs de la fabrication et de la construction étaient les plus durement touchés. Le plus dramatique, c'est qu'en dehors du programme d'emploi minimal du gouvernement, on ne disposait d'aucun autre moyen pour assurer la subsistance des chômeurs et de leur famille (CEPAL 1984).

Comme l'indiquent les taux d'alphabétisation et les différents niveaux d'éducation chez les hommes et les femmes, la Bolivie et le Chili diffèrent considérablement sur le plan éducationnel. Ainsi, le recensement de 1970 indiquait que 12,8 % des femmes chiliennes étaient illettrées, tandis qu'en Bolivie, le taux atteignait 58,8 % (voir le Tableau 3). Parallèlement, le taux d'inscriptions scolaires en 1975 était plus élevé au Chili qu'en Bolivie ; pourtant, les deux pays consacrent à peu près le même pourcentage du produit national brut (PNB) à l'éducation.

Le Chili et la Bolivie ont entrepris d'importantes réformes de modernisation de leurs systèmes d'éducation en 1965 et en 1968, respectivement. Dans les deux cas, les réformes visaient à augmenter l'effectif scolaire et à accroître les ressources de façon à ce que les enfants puissent au moins compléter leur cours primaire. Les deux systèmes ont introduit un cours primaire ou élémentaire d'une durée de huit ans, et modifié le contenu des programmes en conséquence. Malgré les disparités dans le degré de réalisation des objectifs visés et de l'égalité des chances de s'instruire, aucun des deux pays n'a été en mesure de surmonter les pertes occasionnées par les reprises et les abandons scolaires. On se rend ainsi compte, par exemple, qu'au Chili, dans un groupe débutant en 1^{re} année, les chances de persistance sont d'environ 80 à 90 % à la fin de l'année scolaire (Tableau 2) et que le taux de reprises pour la 1^{re} année est de

23,9 % selon les estimations de Schiefelbein et Grossi (1981).⁴ Des chiffres encore plus récents du gouvernement (1979) révèlent des taux globaux de reprises inférieurs, bien que les pourcentages les plus élevés se retrouvent en 1^{re} année (14,3 %). Malheureusement, on ne dispose d'aucun taux officiel d'abandons ou de reprises pour la Bolivie, à l'exception des estimations de Schiefelbein et Grossi (1981), qui donnent, pour l'année 1975, un taux de reprises de 24,4 % en 1^{re} année.

Les deux autres pays ayant été couverts par l'étude, à savoir la Colombie et le Venezuela, diffèrent de plusieurs façons par rapport à leurs voisins du Sud. Leurs populations sont beaucoup moins homogènes que celle du Chili, mais à l'égard de la culture et de la langue, elles le sont beaucoup plus que celle de la Bolivie. La Colombie, en particulier, est considérée comme la plus espagnole des républiques d'Amérique du Sud, même si la population d'origine européenne ne dépasse pas 20 %, comme l'indique le recensement de 1970. Les Métis forment 50 % de la population tandis que les Mulâtres, les Noirs et les Indiens se partagent les 30 % qui restent. La Colombie s'étend dans la partie nord-ouest de l'Amérique du Sud et ses côtes sont en bordure de l'océan Pacifique et de la mer des Caraïbes. Il s'agit d'un pays riche au point de vue agricole et minier, mais son économie dépend essentiellement de la production de café. La migration des populations rurales vers les villes, en particulier vers Bogotá, la capitale, qui regroupe une population de 3 millions d'habitants, est à l'origine de sérieux problèmes sociaux. L'un des plus visibles est sans doute celui des *gamins* (enfants vagabonds), qui errent dans les rues de la ville, volant pour survivre et dormant n'importe où. Le revenu moyen par tête, en Colombie, se situe à 1 460 \$ US, ce qui situe confortablement le pays à l'intérieur du groupe que la Banque mondiale appelle les économies à revenu moyen (au-delà de 410 \$ US). Cependant, à l'instar des autres pays d'Amérique latine, la Colombie fait face au problème de l'augmentation du chômage et aux difficultés économiques. En fait, en 1982, son PNB n'augmentait que de 1 %. Le taux d'analphabétisme est particulièrement alarmant en Colombie (15 % en 1981), mais ce sont les pour-

⁴ Schiefelbein et Grossi (1981) expliquent que les données disponibles sur les inscriptions et les reprises annuelles ne tiennent pas compte du pourcentage réel de reprises. Les données sur les reprises s'appuyaient généralement sur les renseignements donnés aux enseignants par les élèves de chacune des nouvelles classes. Les élèves faibles sont souvent transférés dans d'autres écoles à la demande des parents, afin de reprendre leur année. Les données envoyées aux ministères correspondent à ce que l'enseignant d'une classe peut enregistrer à la suite d'un dénombrement à main levée, généralement fait une seule fois. Ainsi, « toutes les définitions statistiques complexes préparées par les unités statistiques du ministère de l'Éducation dépendent finalement de la conception que chaque étudiant a de la reprise. » Schiefelbein et Grossi (1981) proposent donc l'utilisation de trois autres méthodes pour calculer les reprises, en s'appuyant sur différents ensembles de données disponibles dans plusieurs pays d'Amérique latine. La première méthode tient compte des répartitions d'âges de l'effectif étudiant à chaque niveau. Elle les rattache ensuite aux effectifs du niveau g pour l'année t ; aux passages au niveau $g \pm 1$ dans l'année $t \pm 1$ et au nombre de redoublants du niveau g pour l'année t ; aux nouveaux candidats du niveau g pour l'année t ; et à la période de temps, au nombre de jours dans l'année scolaire et au groupe d'âge. La deuxième méthode fonctionne en comparant l'effectif de 1^{re} année aux nouveaux candidats. La troisième méthode établit le rapport entre l'effectif de 1^{re} année et les courants de transition vers la période suivante : reprises + passages et abandons = effectif de 1^{re} année. Par conséquent, on peut calculer le nombre de redoublants d'après la différence entre l'effectif et le nombre total de passages et d'abandons. Cette méthode donne les taux de reprises les plus élevés.

Tableau 4. Taux de persistance aux cours primaire et secondaire en Colombie (1980).

	Primaire	Secondaire
Milieux urbains	60,1	53,6
Milieux ruraux	16,7	26,0
Total	40,1	53,6

Source : Ministerio de Educación Nacional, Oficina Sectorial de Planeación Educativa, División de Estadísticas y Sistemas, Bogotá, Colombie.

centages d'abandons scolaires qui posent davantage de problèmes. En 1980, le pourcentage total d'enfants retenus à l'intérieur du système de l'école primaire était de 40 % (Tableau 4), le pourcentage le plus bas se situant chez les enfants de milieu rural (16,7 %). Selon le ministère de l'Éducation, en 1980, le pourcentage de redoublants en 1^{re} année atteignait 16,9 % ; toutefois, en utilisant une méthode de calcul différente, Schiefelbein et Grossi (1981) indiquent que ce pourcentage s'élève plutôt à 40 %. Les taux des effectifs scolaires en Colombie, pour les 6 à 23 ans, ne sont pas différents de ceux de la Bolivie (voir le Tableau 3).

Lorsque l'étude a été amorcée, le Venezuela profitait encore des effets du boom pétrolier. Il était considéré comme l'un des pays ayant le revenu moyen par tête le plus élevé en Amérique latine (4 140 \$ US). Sa population (16,7 millions) possède l'un des taux de croissance les plus élevés au monde. Cependant, la population est répartie de façon irrégulière. Les habitants se déplacent de plus en plus vers les villes, fait facilement observable par la quantité de tours d'habitation et les amas de cabanes miteuses dans les collines de Caracas, la capitale. Le Venezuela fait toujours face à de sérieux problèmes d'analphabétisme (27,8 %), à de faibles effectifs scolaires et, depuis 1979, à une augmentation du chômage (8,2 % en 1982). Les chiffres officiels de 1976 indiquent un taux moyen de redoublants de 10,7 % (Unesco 1980a) pour la 1^{re} année du cours primaire. Il s'agit, bien entendu, de l'un des taux les plus bas de la région mais il s'explique par l'avènement du passage automatique entre 1974 et 1977. Néanmoins, même à l'intérieur de ce système, la reprise existe si les parents choisissent de faire doubler leur enfant.

La formation des enseignants diffère quelque peu dans tous les pays. Dans l'ensemble, les enseignants du primaire sont formés dans des écoles normales, tandis que les professeurs du niveau secondaire sont formés dans les universités. Les écoles normales sont des établissements de formation de niveau universitaire ou non, mais qui dispensent deux ou trois années de scolarité au-delà du secondaire. Dans les pays où l'instruction élémentaire comporte deux cycles, tel qu'en Bolivie, au Chili et au Venezuela, le contenu de la formation de l'enseignant est le même pour tout le premier cycle mais il diffère pour le second cycle. Il ne semble plus exister de différences au niveau de la formation des enseignants des régions rurales et urbaines. Dans ces pays, il n'est pas rare de voir les enseignants du primaire essayer d'améliorer leurs chances de promotion en suivant des cours à l'université ou même en s'orientant vers une autre carrière tout en continuant à enseigner. Il s'agit là d'un moyen de lutter contre les problèmes liés aux salaires peu élevés et au faible statut social de l'enseignant

du primaire dans la plupart des pays de l'Amérique latine. Les femmes dominent, et de loin, dans l'enseignement primaire, spécialement au Chili où elles constituent 74 % du corps enseignant. Dans l'ensemble, les charges de travail ne semblent pas très élevées. Au Chili, en Bolivie et au Venezuela, on retrouve respectivement des proportions de 34, 20 et 33 élèves pour un enseignant. Ces proportions, quoique passablement différentes de celles que l'on retrouve aux États-Unis (19), sont relativement basses par rapport à celles du Tchad (77) et de la République de Corée (48) (Unesco 1981).

En examinant la situation historique et politique des pays au moment de l'étude, nous avons remarqué des différences appréciables. Bien que l'on pouvait considérer la Colombie et le Venezuela comme des démocraties relatives, où des élections sont normalement tenues, le Chili, lui, avait été soumis à huit ans de dictature extrêmement répressive et, au moment de l'étude, la Bolivie venait de vivre le putsch militaire le plus sévère de toute son histoire (en septembre 1981, par le Général Garcia Meza).

L'étude au Venezuela a été menée par le ministre de l'Éducation. En Colombie, l'un des représentants du ministère de l'Éducation a personnellement demandé que le pays participe à l'étude et c'est lui-même qui a proposé un organisme de parrainage approprié. Il s'agissait du Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Toutefois, dans le cas du Chili et de la Bolivie, il aurait été très difficile de demander la participation des ministres respectifs de l'Éducation. Par conséquent, c'est un centre privé de recherche éducationnelle qui a parrainé le projet. Ce centre ayant fait partie de l'Université catholique du Chili avait été banni, avec d'autres centres de sciences humaines, dans les années qui ont suivi le coup d'État de 1973. Au moment de la recherche, il était appuyé par l'Academia de Humanismo Cristiano, un organisme mis sur pied par l'Église catholique au Chili afin de permettre la recherche en sciences humaines. Le centre bolivien était également un établissement privé ayant souvent fait l'objet de harcèlement au cours de la dictature militaire, en raison de ses activités orientées vers l'instruction des classes les plus défavorisées au pays. Étant donné que le coup d'État bolivien s'est produit au moment où débutaient les enquêtes sur le terrain, le travail effectué dans les écoles des régions rurales a dû être abandonné puisqu'il mettait en jeu la sécurité des chercheurs. D'autre part, un changement majeur dans l'administration du système scolaire chilien, survenu en 1981, a provoqué une vive inquiétude chez les enseignants et les directeurs. De façon spécifique, le transfert du pouvoir centralisé au pouvoir municipal local que ce changement supposait, a entraîné des congédiements injustifiés. Ces mesures ont naturellement laissé les autres enseignants dans l'insécurité. On notait également un resserrement des exigences bureaucratiques et des formes d'inspection qui semblait menacer l'autonomie des enseignants.⁵ Enfin,

⁵Cela est en grande partie attribuable au fait que le ministère de l'Éducation se réservait le droit de superviser la qualité de l'instruction. Par ailleurs, les municipalités s'intéressaient à toutes les questions relatives au bon fonctionnement de l'école et, de là, procédaient également à une surveillance. Donc, en pratique, les enseignants étaient soumis à des types de supervision régulière et souvent comparable par des représentants du ministère et des municipalités.

les salaires réels des enseignants du primaire diminuaient, pour atteindre un niveau quasi équivalent à ceux des ouvriers non spécialisés.

Jusqu'ici, nous avons exposé dans ce livre les antécédents de la recherche. Les chapitres suivants seront consacrés à l'étude telle qu'elle a été menée dans les différents milieux, en mettant l'accent sur des aspects choisis, d'après le compte rendu de chacun des pays. Nous débiterons en présentant les méthodes utilisées par les différentes équipes pour effectuer la recherche et former les chercheurs. Nous décrirons ensuite, au chapitre 3, les milieux ayant fait l'objet de l'étude. Les chapitres 4 à 7 traiteront de certaines questions tirées des études effectuées dans chacun des pays. Il ne s'agit pas de résumés complets de tous les comptes rendus, mais plutôt de réflexions choisies sur des points qui s'appliquent à l'enseignement, à l'apprentissage et à la réussite ou à l'échec scolaire. Ainsi, au chapitre 4, Araceli de Tezanos analyse les méthodes d'enseignement dans les classes de Colombie. Au chapitre 5, Irma Hernandez décrit le genre d'écoles et le mode d'enseignement dans des écoles du Venezuela présentant des structures tout à fait différentes. Maritza de Crespo expose au chapitre 6 le cas d'un enseignant qui se distinguait des autres enseignants de l'étude bolivienne. Enfin, l'étude qui s'est intéressée de près aux développements à l'intérieur d'une même année scolaire est exposée au chapitre 7 par Gabriela Lopez et ses collaborateurs. Il s'agit d'une discussion des processus qui mènent à l'échec dans les écoles chiliennes. Le chapitre 8 constitue un résumé des résultats de toutes les études relativement aux caractéristiques des écoles et des enseignants. Il se veut une analyse interprétative des caractéristiques de l'enseignement qui paraissent liées à l'échec scolaire. Le chapitre 9 marque la conclusion, peut-être davantage un énoncé sur la potentialité d'une étude qui, comme c'est souvent le cas au Tiers-Monde et dans d'autres pays, a été menée dans des conditions sociopolitiques et professionnelles difficiles.

-
- Avalos, B., Haddad, W. 1979. A review of teacher effectiveness research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines and Thailand: synthesis of results. Centre de recherches pour le développement international, Ottawa, Ont., Canada, IDRC-MR10.
- Ball, S. 1981. *Beachside comprehensive*. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.
- Banque mondiale, 1984. *World Development report, 1984*. Oxford University Press, Oxford, United Kingdom.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina) 1984. *Economic survey of Latin America and the Caribbean*. CEPAL, United Nations, Santiago, Chili.
- Friere, P. 1972a. *Cultural action for freedom*. Penguin Books, Hammondsworth, New York, USA.
- _____ 1972b. *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books, Hammondsworth, New York, USA.
- _____ 1974. *Education for critical consciousness*. Sheed and Ward Inc., New York, New York, USA.
- Hargreaves, D.H. 1967. *Social relations in a secondary school*. Routledge and Kegan Paul Ltd, London, United Kingdom.
- Lacey, C. 1970. *Hightown grammar*. Manchester University Press, Manchester, United Kingdom.

- Leacock, E.B. 1969. *Teaching and learning*. Basic Books Inc., New York, New York, USA.
- 1971. Theoretical and methodological problems in the study of schools. *In* Wax, M.L., Diamond, S., Gearing, F.O., éd., *Anthropological perspectives on education*. Basic Books Inc., New York, New York, USA.
- Rist, R. 1970. Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-450.
- 1973. *The urban school: a factory for failure*. M.I.T. Press, Cambridge, Massachusetts, USA.
- Schiefelbein, E. 1980. Elements for a systematic discussion of strategies that consider the external and internal causes of school failure. Document présenté lors d'une réunion spéciale de l'Organisation des États américains en vue d'étudier les besoins et les espoirs éducationnels de l'Amérique latine et des Caraïbes durant les années 1980, Panama. Organisation des états américains, Washington, D.C., USA.
- Schiefelbein, E., Grossi, M.C. 1981. Statistical report on repetition in Latin America. *In* *Statistical methods for improving the estimation of repetition and drop-out: two methodological studies*. Division des statistiques, Unesco, Paris, France.
- Schiefelbein, E., Simmons, J. 1981. *The determinants of school achievement: a review of the research for developing countries*. Centre de recherches pour le développement international, Ottawa, Ont., Canada. IDRC-TS24e, 36 pages.
- Unesco. 1980a. *Wastage in primary and general secondary education: a statistical study of trends and patterns in repetition and drop-out*. Division des statistiques, Unesco, Paris, France.
- 1980b. *Comparative analysis of male and female enrollment and illiteracy*. Current studies and research in statistics. Division des statistiques, Unesco, Paris, France.
- 1981. *Education statistics*. Current survey and research in statistics. Division des statistiques, Unesco, Paris, France.
- 1984. *Annuaire statistique*. Division des statistiques, Unesco, Paris, France.

Après avoir décidé d'entreprendre une étude sur les processus conduisant à la réussite ou à l'échec scolaire, il a fallu structurer une formation en recherche qualitative et plus spécifiquement ethnographique. Les chercheurs possédaient des expériences et des antécédents différents. Certains d'entre eux étaient particulièrement versés dans la recherche européenne et nord-américaine et dans les sciences humaines. D'autres se sentaient plus à l'aise dans la mise au point des programmes d'action que dans la conception de la recherche. Cependant, très peu possédaient toute la gamme de compétences requises pour réaliser un projet de recherche qualitative à long terme. Ainsi, lors de la première réunion de planification tenue à Bogotá, nous avons convenu que la formation serait donnée en espagnol, avant le début du projet. Des chercheurs de l'Université du Texas, à Austin, et de l'Instituto Politécnico Nacional à Mexico ont été engagés pour concevoir et diriger les activités de formation, d'une durée de six semaines, suivant les cadres théoriques et les méthodes pratiques relatives aux différents stages de recherche qualitative. Le programme d'Austin était davantage centré sur la théorie anthropologique, et les ouvrages de recherche sur la scolarisation disponibles aux États-Unis, de même que les expériences pratiques, provenaient des écoles communautaires hispaniques du Texas. En plus de faire la lumière sur les ouvrages d'anthropologie, la formation à Mexico était également axée sur les nombreuses théories ethnographiques et leurs liens avec les autres théories en sciences humaines. Parmi la matière utilisée, se trouvaient des rapports de recherches ethnographiques effectuées au Mexique et qui s'appuyaient sur l'école. Les coordonnatrices des quatre pays, Araceli de Tezanos, Maritza de Crespo, Gabriela Lopez et Irma Hernandez, ont participé aux divers ateliers. Une fois leur formation complétée, elles sont retournées dans leur pays afin de sélectionner leurs collaborateurs, de leur transmettre la formation qu'elles avaient reçue, et d'élaborer avec eux le plan de l'étude relative à leur pays.

Les caractéristiques de l'enquête sur le terrain

L'ethnographie en tant que démarche théorique et méthode de recherche a fait l'objet de plusieurs discussions. Elle est étroitement liée à l'anthropologie mais son utilisation n'a pas la même étendue étant donné qu'elle se rattache également étroitement à l'enquête sociologique. En ce qui concerne cette étude, l'ethnographie a été choisie comme méthode de recherche parce qu'elle se rapproche de la conception phénoménologique de la structure de la connaissance et des moyens d'acquérir la connais-

sance de la réalité sociale.¹ Son accent sur la description et la compréhension des processus et des structures significatives des processus engagés dans les événements sociaux semblait constituer le seul moyen sensé de s'attaquer aux complexités de la vie scolaire et d'identifier les conditions qui engendrent la réussite ou l'échec.² La pratique de l'ethnographie, telle qu'elle est appliquée à la scolarisation, s'étend de l'observation, la description et l'interprétation de micro-événements singuliers tels que l'interaction linguistique dans la classe, à ce qu'Ogbu (1980) appelle la macro-ethnographie. La macro-ethnographie explore les rapports entre un cas social unique et d'autres institutions et facteurs sociaux. Quoique en désaccord avec la théorie reproductionniste (telle qu'elle est expliquée par Pierre Bourdieu ou Louis Althusser),³ les hypothèses de cette étude envisageaient les effets déterminants des facteurs contextuels économiques, culturels et politiques sur le processus éducationnel. La démarche choisie semblait donc s'orienter vers la macro-ethnographie et un effort serait entrepris en vue de se rapprocher de ce qu'Ogbu (1980) a désigné comme une démarche à « niveaux multiples » dans laquelle l'ethnographie scolaire

a besoin d'une « imagination ethnographique », c'est-à-dire, d'une bonne théorie de travail relativement à la structure sociale de l'école et de la communauté qui l'englobe.

Son étude devrait être « holistique », c'est-à-dire qu'elle devrait démontrer le lien entre l'éducation et l'économie, le système politique, la structure sociale locale et le système de valeurs de la population servie par les écoles.

Étant donné qu'il faut tenir compte des facteurs contextuels lorsque l'on choisit une démarche à cadres multiples (Herrot et Firestone 1983), nous avons convenu que les écoles choisies dans les différents pays d'Amérique du Sud se trouveraient autant dans des régions urbaines que rurales. L'impact d'autres facteurs socioéconomiques demeurerait en quelque sorte constant en se concentrant sur une population scolaire socioéconomiquement faible pouvant évidemment être soumise à des expériences de vie différentes selon le pays concerné. Bien qu'Ogbu (1980) estime qu'il apparaît souhaitable de prêter attention à d'autres influences historiques et liées à la communauté, en pratique, cela n'était pas toujours possible. Malgré tout, les chercheurs étaient conscients de ces influences et leur ont témoigné divers degrés d'attention.

¹Voir l'ouvrage d'Edmund Husserl et d'Alfred Schutz, ainsi que l'ouvrage phénoménologique ultérieur de Berger et Luckmann. Voir également les enchaînements herméneutiques critiques sur la phénoménologie dans les théories de Habermas (1971) et d'Adorno (1975).

²Certaines études se rapportent à la théorie et à la pratique de l'ethnographie. Pour obtenir un compte rendu des deux aspects ainsi qu'une bonne bibliographie annotée, voir Hammersely et Atkinson (1983) de même que Goetz et LeCompte (1984).

³Pour un exposé sur la théorie reproductionniste, voir Giroux (1983). Selon les théoriciens reproductionnistes, les écoles sont des instruments de la classe dominante de la société inhérente à la structure économique capitaliste. Ils soutiennent que les écoles se servent de leurs ressources pour reproduire des rapports humains et des attitudes sociales qui entretiennent la division des classes et maintiennent l'organisation économique existante de la société. Parmi les tenants de la théorie reproductionniste, on retrouve Althusser (1971), Bowled et Gintis (1976), Bourdieu et Passeron (1977), et Bernstein (1977).

En général, les méthodes de recherche utilisées comprenaient l'observation des participants, des entretiens semi-structurés et des analyses documentaires. Le processus de recherche passait des « problèmes présagés »⁴ qui guidaient le processus initial d'observation vers des observations et des entretiens plus précises. Au fur et à mesure que l'étude progressait, les descriptions et les analyses interprétatives, d'abord hésitantes et hypothétiques, devenaient des moyens clairs d'énoncer les processus engagés. Elles s'appuyaient en partie sur des comportements ou des événements clés⁵ observés sur une certaine période de temps. Les catégories utilisées pour exprimer les situations étaient formulées à partir des données et, quoique par la suite elles aient été reliées à des théories existantes, elles n'étaient pas conçues à partir de ces théories mais à partir des faits eux-mêmes, tels qu'observés par le chercheur.

Dans une large mesure, les données servant à appuyer les discussions présentées dans les rapports des pays et dans les chapitres de ce livre étaient des transcriptions des rapports enseignant-élèves en classe ou des entretiens avec divers intervenants du processus éducationnel (enseignants, élèves ou parents). Ces transcriptions ont été choisies parce qu'au départ elles étaient utiles pour déceler les événements clés, pour orienter l'analyse ou pour illustrer les catégories émergentes des diverses interprétations. Dans l'ensemble, les interprétations sensées des données ont été acceptées et aucun effort particulier n'a été déployé pour analyser les conversations enregistrées et découvrir ce que le socio-linguiste Stubbs (1977) définit comme étant : « les rapports problématiques entre ce que l'on dit et ce que l'on veut dire. » Toutefois, indirectement, l'analyse des données ethnographiques a suscité un intérêt pour les « définitions de la situation », des intervenants. Dans ce cas, il s'agissait de l'élément qui amène les enseignants à définir et à interpréter la situation des enfants-problèmes ainsi qu'à décider des mesures à prendre.

Bien que tous les pays se soient entendus sur un cadre commun de questions générales (présenté au chapitre 1) et sur l'observation des quatre premières années scolaires des régions urbaines et rurales socioéconomiquement faibles, le plan spécifique de réalisation variait d'un pays à l'autre. Cela s'explique en partie par la nécessité de s'adapter aux conditions régionales, pratiques et politiques. Dans les sections qui suivent, les méthodes de recherche utilisées pour décrire et interpréter les processus observés sont présentées pour chacun des pays, à l'instar du format utilisé dans chaque contexte pour présenter le rapport final. Toutefois, la description des écoles et des enseignants apparaît dans un chapitre ultérieur.

⁴Tel qu'énoncé par Malinowski (1972 : 8 et 9) : « Les idées préconçues sont préjudiciables à tout travail scientifique, mais les problèmes présagés constituent le principal avantage du penseur scientifique, et ce sont ces problèmes qui sont dévoilés en tout premier lieu à l'observateur, par ses études théoriques. »

⁵Erickson (1977) décrit le processus comme suit : « extraire un incident clé des notes d'observation, le relier à d'autres incidents, phénomènes et interprétations théoriques, et en faire le compte rendu de façon à ce que les autres puissent voir l'aspect générique dans le particulier, l'universel dans le concret, et la relation qui existe entre la partie et le tout. »

Bolivie

La coordonnatrice de l'étude menée en Bolivie a d'abord retenu les services d'une équipe de quatre chercheurs (réduite par la suite à trois, Tableau 5) et a organisé la formation en s'appuyant sur la démarche et le matériel utilisés lors des séances de formation à Austin et à Mexico. Tous les chercheurs ont pris part aux lectures et aux discussions et se sont exercés à faire des observations et à prendre des notes d'observation. Une fois cette étape terminée, l'équipe a sélectionné les écoles et rencontré la direction et les enseignants afin de leur expliquer le but de leur travail et d'obtenir leur accord. Une première période d'observation, à caractère préparatoire et sans prise de notes, a eu lieu. Elle visait à capter les efforts d'adaptation des enfants au début de l'année scolaire et à permettre aux chercheurs de se familiariser avec la structure et le mode de fonctionnement des écoles. Les observations officielles ont débuté en mars 1981 et, bien que des notes aient été prises à ce moment-là, les observations demeuraient en grande partie générales, visant simplement à décrire les événements se déroulant dans les salles de classe et dans les cours de récréation.

Les classes ayant fait l'objet d'une observation ont été choisies au hasard parmi tous les groupes parallèles de la 1^{re} à la 4^e année dans quatre écoles de La Paz. Chaque salle de classe a été observée quatre fois durant la période initiale et la durée de chacune des observations variait selon la situation. Les groupes ont été observés dans d'autres contextes : au moment de se mettre en rang par exemple, lors des actions communautaires, des récréations, des activités d'éducation physique et des cours d'artisanat. Une fois l'étape initiale et générale terminée, les membres de l'équipe se sont réunis pour lire et comparer leurs notes d'observation, tout en tentant de déceler des événements particuliers dans la vie de l'école et de la classe. Cette analyse a permis d'élaborer un premier ensemble de catégories. Toutefois, les chercheurs ont vite réalisé que dans ce processus, ils subissaient encore l'influence de leur propre formation théorique et qu'il était difficile de faire entrer les données dans certaines des catégories choisies. Finalement, ils ont jugé nécessaire d'abandonner un groupe complet de catégories et d'examiner les notes d'observation de façon différente. Cela supposait une description simple et honnête des cours observés, à chaque niveau. Ensuite, on mettait en commun les renseignements obtenus pour les quatre écoles. Le travail terminé, cette description constituait l'essentiel du premier rapport d'activité soumis à l'organisme de parrainage.

Dans le cadre de la deuxième phase de la recherche, on devait retourner dans les écoles et observer les événements ayant été mis en lumière dans l'analyse précédente. Quatre à cinq observations supplémentaires ont été effectuées pour chaque classe. Cette fois, deux observateurs se rendaient dans chacune des salles de classe et, pour acquérir une expérience similaire, l'équipe complète de chercheurs a travaillé dans toutes les écoles soumises à l'étude. Après avoir examiné les notes d'observation de cette phase dirigée, les chercheurs ont été en mesure d'élaborer un ensemble révisé de catégories allant éventuellement servir à structurer le contenu du rapport final. Cette analyse indiquait également le besoin d'explorer davantage certains événements et certaines questions qui avaient surgi ; par conséquent, on a convenu de la nécessité d'une série d'entrevues. Ces entrevues ont été menées subséquemment auprès des enseignants, des direc-

Tableau 5. Résumé des caractéristiques des projets dans les différents pays.

	Bolivie	Chili	Colombie	Venezuela
Nombre de chercheurs par équipe	3	3	4	5
Écoles	4	2	5	5
Niveau scolaire	Primaire	Primaire	Primaire	Primaire
Durée de l'étude	Mars à déc. 1981	Mars à déc. 1982	Oct. à mars 1981-1982	Mars à déc. 1982
Rapport produit	Rapport	Livre	Livre	Rapport
Institution assurant le parrainage*	CEBIAE	PIIE	CIUP	MINEDUC

*CEBIAE : Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa; PIIE : Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación; CIUP : Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional; MINEDUC : Division de la planification, ministère de l'Éducation du Venezuela.

teurs, des secrétaires, des parents, des dirigeants de la communauté et des marchands ambulants des environs de l'école, de même qu'auprès des élèves. Elles avaient pour but de savoir comment la personne interrogée percevait le rôle et l'importance de l'école, et quelle était sa compréhension de la réussite et de l'échec scolaire. En analysant les résultats des entrevues, les chercheurs ont éprouvé de la difficulté à les classer à l'intérieur des catégories établies préalablement pour les données d'observation ; par conséquent, on a dû concevoir un système de codification plus spécifique. Un troisième rapport d'activité, contenant les renseignements tirés des entrevues, a alors été rédigé. À son tour, le rapport final résultait de la discussion et de l'analyse au sein de l'équipe ayant rédigé les trois rapports d'activité (de Crespo et al. 1982).

Le rapport final bolivien comprend deux parties. Premièrement, il y a les descriptions des événements significatifs de la classe, de la vie scolaire telle qu'observée tout au long de l'année, et d'une série d'éléments interprétatifs fournis par le système de codification utilisé. Des données proviennent des entrevues et le rapport explore les rapports entre les écoles et la communauté qui les englobe. Les thèmes discutés dans cette section sont généraux et ne s'appliquent pas à une classe en particulier. Parmi ceux-ci, on retrouve :

- des questions se rapportant aux cours : types, contenus, méthodes d'évaluation et difficultés d'apprentissage observées ;
- des questions se rapportant au processus de communication : interaction entre l'enseignant et l'élève, rapports entre pairs, interaction entre l'élève et l'enseignant ; et
- des aspects relatifs aux caractéristiques de la communauté : structure familiale, perception de la communauté relativement à l'école, et interaction entre l'école et la communauté.

Deuxièmement, il contient une analyse axée sur le problème de l'échec scolaire. Afin de comprendre le problème, les chercheurs ont eu recours à leurs données d'observation pour faire un rapport sur les perceptions de l'échec scolaire chez les directeurs, les enseignants, les parents, la communauté en général et les enfants eux-mêmes, ainsi que sur le climat de la classe qui semblait avoir contribué à augmenter le taux d'échecs. Les

situations et structures scolaires et communautaires pouvant être associées à des expériences « d'échec » ont également été considérées.

Chili

Les démarches et les points principaux de l'étude menée au Chili diffèrent considérablement par rapport aux autres études. Deux écoles de la ville de Santiago ont été sélectionnées pour l'observation et à l'intérieur de chacune des écoles, on a observé les classes de 1^{re} et de 4^e année. La première était une école municipale, c'est-à-dire une école qui était passée récemment du pouvoir central au pouvoir local. Pour avoir accès à cette école, les chercheurs devaient obtenir l'accord de la corporation municipale chargée de l'administration. La deuxième école était une école privée mais sans frais de scolarité à laquelle on a pu accéder en communiquant directement avec la directrice qui, à son tour, a consulté ses enseignants. L'école municipale, regroupant 1 100 enfants, comprenait un grand nombre de classes parallèles ; ainsi, trois classes de 1^{re} année et trois classes de 4^e année ont été soumises à l'observation. À l'école privée, qui comptait 600 élèves, une seule classe par niveau a pu être observée.

La coordonnatrice de la recherche a choisi une équipe de deux autres chercheurs (Tableau 5) connaissant les techniques d'observation structurée mais, par contre, n'ayant aucune formation en ethnographie. La séance de formation a été menée de façon semblable à celles d'Austin et de Mexico, mais sur une période plus courte. L'équipe de trois chercheurs a observé chacune des écoles de façon intensive pendant toute une année scolaire (mars à décembre 1982), en dirigeant son attention sur la vie en classe, et en se reportant à d'autres événements scolaires tels que des cérémonies et des réunions de parents. Les parents, les enseignants et les élèves ont également été interrogés.

Afin que les deux nouveaux chercheurs du projet puissent acquérir de l'expérience et pour mieux comprendre leurs différents points de vue, on a décidé que deux membres de l'équipe observeraient chaque salle de classe conjointement et présenteraient un compte rendu détaillé de chacune des séances observées. Après avoir consacré quelque temps à cet exercice de « réchauffement », chaque chercheur a été assigné à une classe où il est demeuré seul observateur pendant toute la durée de l'année scolaire. Les notes d'observation étaient rassemblées immédiatement ou quelques heures après chaque observation et tout ce qui était observé a été consigné dans les moindres détails. De plus, on a imaginé certains symboles afin de faciliter la prise de notes.

L'équipe se réunissait souvent pour lire et comparer les notes et pour tenter de donner un sens aux événements. On posait des questions et on transmettait des impressions qui avaient été notées mais qui n'avaient pas été discutées et pour lesquelles aucune réponse n'avait été apportée. Au fur et à mesure que les questions et les observations se présentaient, la discussion s'engageait de plus en plus sur ce qui avait été observé. On s'efforçait de faire le lien entre les observations récentes et les premières, dirigeant l'attention sur des situations répétitives ou opposées. Par exemple, on discutait d'une activité scolaire donnée observée dans trois classes parallèles d'un même niveau ; en comparant les notes, on pouvait noter comment étaient structurées ces activités à l'intérieur d'une période de temps et quelles



Rassemblement d'élèves d'école publique, Santiago, Chili.

étaient les différences d'un contexte à un autre. Dans l'ensemble, ces premières discussions ont finalement débouché sur la formulation de ce qui a été considéré comme des hypothèses provisoires.

Une nouvelle lecture chronologique de toutes les notes, en considérant chaque classe séparément, constituait la deuxième phase. Celle-ci a amené l'équipe à reformuler les premières hypothèses et à en produire de nouvelles. Parallèlement, la lecture de certains textes théoriques leur a permis de se préparer au processus d'interprétation qui allait être mis de l'avant. Avec toute cette matière, l'équipe a rédigé un premier rapport descriptif structuré d'après chaque classe et chaque école. Le rapport a permis de clarifier le centre d'intérêt de l'étape suivante d'observation et d'entrevues.

La troisième étape de l'étude chilienne était centrée sur les rapports entre les enseignants et les élèves peu doués.

- Comment certaines formes d'interaction entre l'enseignant et l'élève ont-elles pu sembler affecter l'élève peu doué ?
- Quel était le comportement de ces enfants à l'égard du professeur ?
- Comment les autres enfants les considéraient-ils ?
- Quelle était la situation générale de l'enseignement et de l'apprentissage dans ces classes ?

Les notes d'observation ont été analysées de la même façon que lors de la première étape, bien que surgissaient de nouveaux événements et de nouvelles situations de grande portée qui allaient éventuellement

éclairer le processus d'interprétation. Après avoir identifié les candidats virtuels à l'échec, des entrevues avec les directeurs, les enseignants, les élèves et les parents ont permis de mieux comprendre la situation particulière de chaque enfant. Ces entrevues, bien que centrées sur la question de l'échec, n'étaient pas limitées en ce sens que chaque personne interviewée avait tout le loisir de parler librement sur des sujets ne figurant pas au questionnaire. Les données d'entrevues ont également été lues et analysées par l'équipe au complet, et une attention particulière a été apportée à ce qui semblait être des indices d'une meilleure compréhension du déroulement des situations de réussite ou d'échec.

Une fois cette troisième étape terminée, toute la matière rassemblée a été lue selon le point de vue suivant : quel peut être le cheminement de l'échec à l'intérieur de la classe et comment les intervenants perçoivent-ils leur rôle ? Cette étape supposait des discussions sur les questions et les hypothèses, des modifications aux hypothèses, l'analyse des impressions et des ententes relativement à l'interprétation. Toutes ces démarches ont conduit à la production d'un rapport ethnographique (Lopez et al. 1983) comprenant deux parties :

- Un compte rendu descriptif, pour chaque école et chaque classe, passant en revue les points suivants : caractéristiques générales de la classe observée ; processus d'enseignement et d'apprentissage ; climat de la classe ; méthodes d'évaluation ; processus de socialisation ; discipline ; rapports entre l'enseignant et les élèves ; rapports entre pairs ; rapports entre l'enseignant et l'observateur ; rapports entre l'enseignant et les parents.
- Un compte rendu interprétatif du processus conduisant à l'échec scolaire ou, selon les termes des auteurs, la « culture scolaire de l'échec ». Le compte rendu de ces interprétations constitue l'essentiel du chapitre 8.

Colombie

À l'instar des autres pays, la coordonnatrice de la recherche en Colombie a procédé au recrutement d'une équipe. Cette équipe, composée au départ de la coordonnatrice et de trois autres chercheurs, a été finalement réduite à trois personnes puisque l'un des chercheurs a obtenu un poste de chargé de cours, en France (Tableau 5). La coordonnatrice a dirigé la formation initiale, qui comprenait l'apprentissage de la théorie et de la pratique de l'ethnographie. Les cinq écoles sélectionnées en vue de l'étude (menée durant l'année scolaire 1981-1982) étaient situées près du district fédéral de Bogotá et du département avoisinant du Cundinamarca en Colombie centrale. À l'intérieur de chacune des écoles, les 1^{re}, 3^e et 5^e années ont été observées. Toutefois, dans deux écoles, on retrouvait une et deux classes et tous les niveaux étaient regroupés. Une fois que les autorités scolaires ont permis l'accès à ces écoles, les chercheurs ont organisé une réunion avec les enseignants de chaque école afin de leur expliquer le but de leur visite et leur travail. Bien que certains enseignants n'aient pas été très heureux de la présence de ces visiteurs, les chercheurs se sont efforcés d'apaiser leurs craintes, et finalement, une seule école a décidé de ne pas participer à l'étude.

On a utilisé les mêmes méthodes de recherche que dans les autres pays, soit des observations dans les salles de classe et dans les écoles, et des entrevues semi-structurées appuyées par des analyses documentaires. Les observations étaient toujours faites par deux personnes. La présence des chercheurs n'était pas annoncée. Ceux-ci n'arrivaient pas nécessairement au début d'un cours et ne partaient pas toujours à la fin. Dans une certaine mesure, cela empêchait l'enseignant de se préparer à l'avance, ce qui aurait toujours pu être possible dans une petite école rurale.

Comme dans les autres pays, les chercheurs colombiens ont commencé par des observations générales, s'efforçant de consigner à peu près tout ce qu'ils voyaient. Ils se guidaient sur le dicton placé bien en vue dans leur bureau : « Ce qui n'est pas écrit n'existe pas. »

Chaque observateur couvrait différentes sections de la classe, en prenant bien soin de ne pas déranger les activités en cours. Au début, en révisant leurs notes, les observateurs se sont aperçus qu'ils accordaient trop d'attention aux propos de l'enseignant. Par la suite, ils ont élargi leur champ d'observation afin d'inclure les paroles et les actes des enfants. En moins de vingt-quatre heures, chaque paire d'observateurs produisait des notes exhaustives qui, néanmoins, n'ajoutaient en rien à ce qui avait déjà été consigné. Au fur et à mesure que le temps passait, l'équipe s'apercevait qu'elle comprendrait mieux les événements de la classe en étendant ses observations aux autres activités de l'école, c'est-à-dire, l'arrivée des enfants, les récréations, les réunions parents-enseignant, etc.

Les entrevues sont devenues un élément assez important de la recherche et visaient surtout à inciter les enseignants, les parents et les enfants à parler des événements importants de leur vie qui, selon eux, avaient une valeur éducationnelle. Les conversations avec les enseignants ont permis aux chercheurs de percevoir leurs idées sur l'éducation, ainsi que sur leur école et leur communauté. Ils ont pu ainsi prendre connaissance de ce que l'on appelle le « discours pédagogique » des enseignants, en savoir plus long sur leurs rapports familiaux et sociaux et déterminer comment tout cela peut influencer sur leurs méthodes d'enseignement. Dans l'ensemble, ces entrevues prenaient environ deux heures. Les enseignants ont été sélectionnés selon leur complaisance à participer aux entrevues. Les enfants, eux, ont été sélectionnés d'après les opinions exprimées par les enseignants. Les parents qui y consentaient ont été interrogés en groupe. On se basait sur un choix de questions plus ou moins rigoureux, qui servait à maintenir une certaine orientation mais qui n'était pas observé à la lettre si la situation ne se prêtait pas à la structure proposée. Finalement, il y a eu des réunions informelles avec les enseignants afin de discuter de leurs idées sur des questions telles que l'échec scolaire et les méthodes d'évaluation.

Le processus d'analyse et d'interprétation a suivi en grande partie le modèle des autres études : le début était plus descriptif et la fin mettait l'accent sur l'interprétation. Les remarques de la coordonnatrice de projet sur ce processus sont étudiées en détail à l'Annexe 1 ; en conséquence, nous n'en parlerons pas ici. Plusieurs types de rapports ont été rédigés durant le processus global de recherche. Les rapports portaient principalement sur la description des méthodes d'enseignement et sur l'interprétation de l'échec scolaire. Le rapport final, qui a été publié depuis en

Colombie (de Tezanos et al. 1983), est plus qu'un simple compte rendu descriptif et interprétatif de ce qui a été observé. Il guide le lecteur à travers les étapes de la recherche et le processus constant d'interprétation et de réinterprétation dans lequel étaient engagés les chercheurs. Le dernier chapitre comprend une réflexion sur l'ambiguïté de la signification que les différents groupes reliés au processus éducationnel prêtent à l'enseignement et, de là, au succès et à l'échec.

Venezuela

Au Venezuela, l'étude a débuté en février 1982. L'équipe de recherche, composée de cinq membres, relevait de la division de planification du ministère de l'Éducation (Tableau 5). Même si plusieurs sociologues figuraient dans le groupe, un seul avait reçu une formation en méthodologie de la recherche anthropologique. Par conséquent, à l'instar des autres équipes, ils ont suivi un stage de formation en ethnographie. Le contenu et le style de ces séances de formation étaient similaires à ceux des conférences du Texas et du Mexique.

Les cinq écoles sélectionnées en vue de l'étude, décrites au chapitre 5, différaient non seulement de par leur emplacement (urbain et rural) mais également au point de vue de leur programme scolaire et de leur structure administrative. Il y avait deux observateurs pour chaque classe de 1^{re} et de 4^e année dans toutes les écoles. L'étape initiale de l'étude, du début mars à la fin avril 1982, consistait en quarante observations (45 minutes chacune). Comme dans le cas des autres études, il s'agissait d'efforts généraux en vue de consigner le plus d'événements possibles dans chaque classe. La méthode de travail avec les notes d'observation s'apparentait à celle qui avait été utilisée pour les autres études, l'équipe rédigeant des notes complètes moins de vingt-quatre heures après l'observation et se rencontrant périodiquement pour discuter de ces notes, formuler des questions et interpréter les observations. Ces réunions ont mené à la rédaction d'un rapport abondamment descriptif dans lequel les données étaient réparties dans ce que l'on pourrait appeler des catégories pédagogiques classiques : premièrement, les processus d'interaction, tels qu'ils se reflètent dans les styles de communication, les modes d'imposition de la discipline, et les marques de cordialité, de respect et de collaboration ; deuxièmement, les stratégies pédagogiques utilisées pour engendrer la communication, susciter l'intérêt et provoquer des réactions, et les techniques d'évaluation. Le rapport comprenait des exemples détaillés provenant des notes d'observation pour illustrer chaque catégorie, ainsi qu'une annexe volumineuse avec des notes d'observation.

Après avoir complété la première étape et analysé de façon critique le travail accompli jusqu'alors, les chercheurs ont entrepris une autre période d'observation de deux mois (même nombre et même durée d'observations qu'auparavant) centrée sur les aspects de l'interaction élève-enseignant, incluant la participation de l'élève et les messages d'apprentissage véhiculés. Cette fois, l'observation s'est étendue au reste de l'école et à ses différentes activités, régulières et spéciales. Parallèlement, un certain nombre d'entrevues non structurées se déroulaient avec les enseignants, les élèves, les élèves et d'autres représentants de la communauté. La matière de ces entrevues a contribué à l'élaboration d'un programme d'entrevue, lequel

a été utilisé auprès d'un groupe de 141 personnes. Le contenu de ces entrevues portait surtout sur les événements scolaires, les opinions concernant la réussite et l'échec, et les rapports entre l'école et la communauté. Il y avait également des questions sur les divers programmes expérimentaux auxquels participaient certaines écoles, sur le travail accompli par les enseignants, et sur la tâche et le métier d'enseignant. L'une des écoles, qui avait la particularité d'être une « école communale », a fait l'objet d'une enquête particulière. On a interrogé les gens de la région, les enseignants, les élèves et les parents afin de savoir comment l'école était devenue communale et comment elle influait sur la vie des habitants de cette région.

L'équipe examinait et analysait les notes au fur et à mesure qu'elles étaient recueillies, afin de trouver des éléments interprétatifs ; ceci a entraîné un réexamen du système précédent de catégorisation. Il en est résulté deux rapports encore plus précis. Le premier rapport consistait essentiellement en une description des écoles, exposant leurs caractéristiques physiques de même que les activités courantes à l'extérieur de la classe. Il se concentrait ensuite sur les enseignants, tels qu'ils se percevaient et qu'ils étaient perçus par les élèves, par l'observateur et par les représentants de la communauté. Le rapport traitait des étudiants de façon générale, mais faisait également état de certains cas plus particuliers en raison des possibilités d'échec ou de réussite. Le deuxième rapport constituait réellement une étude descriptive de « l'école communale ». Finalement, les chercheurs ont utilisé toutes ces analyses partielles et, à la suite d'un examen constant de leurs données, ils ont rédigé un rapport final (Hernandez et al. 1983), lequel était divisé comme suit :

- description des installations et des activités scolaires régulières ;
- caractéristiques des rapports existant entre l'école et la communauté ;
- rapports enseignant-élève en termes de communication et de stratégies d'enseignement ; et
- perceptions qu'ont divers intervenants du processus éducationnel relativement à la réussite et à l'échec scolaires.

La principale différence entre les rapports de l'étude vénézuélienne et ceux des autres pays réside dans le fait qu'ils mettent l'accent sur la description plutôt que sur l'interprétation.

Résumé

Le résumé des méthodes de recherche utilisées dans les quatre pays fait ressortir quatre éléments principaux :

- le recours à des équipes de chercheurs qui ont toutes procédé par observations et par entrevues, et qui ont pris part aux discussions, de même qu'au processus d'interprétation de ce qui avait été observé et consigné ;
- la division des périodes d'observation en deux étapes au moins : une étape générale, permettant de se familiariser avec l'emplacement et de déceler les événements nécessitant une analyse plus approfondie ; et une étape spécifique, mettant l'accent sur les intervenants, les rapports existant entre eux et les questions jugées pertinentes à l'étude ;

- un processus de réexamen constant relativement à l'analyse et à l'interprétation des notes, nécessitant la lecture et la relecture des notes prises en milieu d'observation ; et
- la production, en tenant compte des trois premiers éléments, de divers types de rapports partiels dont les perspectives sont généralement différentes bien qu'à l'origine, ils aient été plus descriptifs qu'interprétatifs ; le rapport final en résultant n'était pas un résumé des autres, mais plutôt une réinterprétation complète des données recueillies.

Les activités de coordination

Lors des ententes initiales à la réunion de Bogotá de mai 1980, il a été convenu, entre autres, que Beatrice Avalos agirait à titre de coordonnatrice pour l'ensemble du projet. Son rôle consistait à entretenir des rapports avec les équipes de recherche, à visiter les emplacements, à participer aux réunions de coordination et à mettre les résultats en commun aux fins de publication. Bien qu'une seule réunion des coordonnatrices ait été spécifiquement financée, en réalité, les chercheurs ont eu plusieurs occasions de se réunir puisqu'ils sont devenus membres d'un nouveau réseau de chercheurs en éducation travaillant avec des méthodes qualitatives, en Amérique latine. Ce réseau a également été parrainé par le CRDI.

Les équipes de recherche des quatre pays ont eu l'occasion de se rencontrer pour la première fois dans le cadre du programme de formation de six semaines qui se déroulait à Austin au Texas, et à Mexico. Vers la fin de la période de formation à Mexico, le groupe a discuté de la mise en application de l'étude dans les divers pays étant donné que chacun s'était familiarisé avec la démarche ethnographique qui allait être utilisée. Malheureusement, toutes les équipes de recherche n'ont pu commencer en même temps. Des complications au niveau ministériel ont retardé l'étude vénézuélienne jusqu'en 1982, et le manque de fonds a reporté l'étude chilienne jusqu'à 1982, également.

Ces problèmes de concordance ont rendu plutôt difficiles les discussions communes sur les projets. Les équipes se sont rencontrées à nouveau à la réunion du réseau de recherche qualitative, à Buenos Aires, en octobre 1981. Cette réunion a servi de tribune de discussion aux deux pays ayant présenté des rapports d'activités à cette date, soit la Colombie et la Bolivie. En décembre 1981, une réunion de toutes les équipes de recherche a été organisée à La Paz, en Bolivie. Au moment de cette réunion, il était devenu évident que les chercheurs avaient accompli un travail prodigieux. Depuis la tenue du programme de formation à Austin et à Mexico, les chercheurs avaient progressé de façon constante. En effet, ils avaient sélectionné un échantillon d'écoles, s'étaient mérité la confiance des enseignants et des directeurs d'école, et avaient étudié l'interaction entre les écoles et les communautés, les enseignants et les étudiants, et ce, malgré différents problèmes d'ordre politique et administratif rencontrés dans certains des pays et des établissements participants.

En tenant compte du travail accompli jusqu'alors, on a discuté des possibilités d'établir un cadre commun pour l'analyse des observations et

l'on a défini de vastes catégories qui ont surtout servi de base aux rapports colombiens, boliviens et, par la suite, vénézuéliens (voir l'Annexe 2). Les coordonnatrices de pays ont eu l'occasion de faire plus ample connaissance en participant à deux réunions du réseau de recherche éducative qualitative qui ont eu lieu à Buenos Aires, à la fin de 1982 et à Bogotá, en mai 1983. À cette époque, on avait déjà convenu d'un plan de publication et on avait décidé du contenu de chacun des chapitres portant sur les pays.

Quoiqu'il ait été avantageux de publier des versions résumées des rapports ethnographiques de chacun des pays, on a jugé qu'un ensemble de chapitres thématiques susciterait plus d'intérêt. De cette façon, les chapitres sur les quatre pays représentent des aspects choisis de l'étude elle-même. Le chapitre sur l'intégration (chapitre 8, par B. Avalos) n'est pas simplement une synthèse des quatre chapitres sur les pays ; il évoque aussi la matière contenue dans les rapports complets produits par chacune des équipes de recherche des différents pays.

Le choix des thèmes pour les chapitres sur les pays répond à trois critères. Premièrement, ils fournissent au lecteur une perspective de l'enseignement donné en mettant la situation en lumière dans un contexte donné : la situation colombienne et dans une moindre mesure, la situation que l'on retrouve dans les écoles vénézuéliennes, lesquelles sont différentes du point de vue de la structure. Les chapitres comme tels décrivent l'enseignement mais n'abordent pas le problème de l'échec (bien qu'il soit traité dans les rapports desquels ces chapitres sont tirés). Deuxièmement, ils donnent au lecteur l'image d'un enseignant « différent » (en termes des méthodes d'enseignement et du niveau d'instruction de la plupart des autres enseignants). Il y avait un enseignant « différent » dans chacun des pays, mais l'exemple le plus frappant se trouvait en Bolivie. L'enseignant bolivien décrit avait, modestement, créé un climat d'amitié et de travail et obtenu un taux de réussite élevé. Troisièmement, ils décrivent de façon plus détaillée comment les circonstances d'une année scolaire peuvent conduire certains enfants à redoubler ou à abandonner leurs études. Cette question a fait l'objet du chapitre 7, lequel traitait des classes chiliennes. Par conséquent, seul ce chapitre et le chapitre sur l'intégration abordent spécifiquement le problème de l'échec scolaire. Cependant, tous les autres chapitres parlent de façon implicite des conditions qui peuvent mener à l'échec.

L'analyse globale du travail accompli et le rassemblement de la matière qui fait maintenant partie du chapitre 8 se sont avérés des tâches difficiles. Pour y arriver, il a fallu lire et relire les rapports sur les pays, utiliser certaines des transcriptions de notes d'observation qui étaient dignes d'attention (elles ne sont pas toutes citées dans les rapports sur les pays), et rechercher les éléments communs qui pouvaient se prêter aux types de catégories interprétatives qui sont finalement ressorties. Tout le contenu de ce volume a été discuté à divers intervalles, par toutes les coordonnatrices des pays.

En conséquence, cette étude résulte principalement du travail d'une équipe de chercheurs qui sont parvenus à bien se connaître et à partager une opinion commune sur le fond de l'étude et la méthode de recherche ; mais comme il arrivait souvent à ces chercheurs d'être en désaccord sur les formes d'interprétation et d'autres questions de procédure, ils ont adopté des démarches différentes permettant ainsi de considérer toute cette infor-

mation sous diverses perspectives. Le résultat peut être intéressant, non seulement en ce qui concerne la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage en Amérique latine, mais également en tant qu'exposé d'un concept de recherche distinct où les contributions individuelles comptent moins que la réalisation de groupe.

-
- Adorno, T. 1975. *Dialectica negativa*. Éd. Taurus, S.A., Barcelone, Espagne.
- Althusser, L. 1971. Ideology and ideological state apparatuses. *In* *Lenine philosophy and other essays*. Monthly Review Press, New York, New York, USA.
- Berger, P.L., Luckmann, T. 1966. *The social construction of reality*. Penguin Books, Hammondsworth, New York, New York, USA.
- Bernstein, B. 1977. Codes, modalities and the process of cultural reproduction : a model. *In* Apple, M., éd., *Cultural and economic reproduction*. Routledge and Kegan Paul, Boston, Massachusetts, USA.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. 1977. *Reproduction in education and society, and culture*. Sage Publications, Inc., Beverly Hills, California, USA.
- Bowled, S., Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America*. Basic Books Inc., New York, New York, USA.
- de Crespo, M.B., Baldivieso, F., de Urrasagasti, E.S. 1982. *Escuela y comunidad, una perspectiva ethnographica*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, La Paz, Bolivie.
- de Tezanos, A., Munoz, G., Romero, E. 1983. *Escuela y comunidad. Un problema de sentido*. Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombie.
- Erickson, F. 1977. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, 8(2), 58-69.
- Giroux, H.A. 1983. *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. William Heinemann, Ltd, London, United Kingdom.
- Goetz, J.P., LeCompte, M.D. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press, Inc., Orlando, Florida, USA.
- Habermas, J. 1971. On systematically distorted communication. *Inquiry*, 13, 205-218 et 360-375.
- Hammersely, M., Atkinson, P. 1983. *Ethnography. Principles into Practice*. Tavistock Publications Ltd, London, United Kingdom.
- Hernandez, I., Rojas, N., Rodriguez, I.R., Saro, L., Anzola, M., Gonzalez, R., Rodriguez, R., Silva, Y. 1983. *La incidencia del maestro en el rendimiento de los alumnos traducido en éxito y fracaso escolar*. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuestos, División de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Caracas, Venezuela.
- Herrot, R.E., Firestone, W.A. 1983. Multisite qualitative policy research. Optimizing description and generalizability. *Educational Researcher*, février 1983, 14-19.
- Lopez, G., Assael, J., Neumann, E. 1983. *La cultura escolar, responsable del fracaso? Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*, Santiago, Chili.
- Malinowski, X. 1972. *Argonauts of the western Pacific*. Routledge and Kegan Paul Ltd, London, United Kingdom.
- Ogbu, J.U. 1980. *School ethnography: a multicultural approach*. Division of Anthropology, University of California, Berkeley, California, USA.
- Stubbs, M. 1977. Keeping in touch: some functions of teacher talk. *In* Stubbs, M., Delamont, S., éd., *Exploration in classroom observation*. John Wiley and Sons Ltd, Chichester, Sussex, United Kingdom.

Emplacements des écoles

Comme nous l'avons expliqué auparavant, les écoles sélectionnées aux fins de l'étude étaient situées dans des milieux socioéconomiques défavorisés, autant urbains que ruraux. Seule l'étude bolivienne portait uniquement sur des écoles urbaines ; toutefois, compte tenu des caractéristiques des régions périphériques de La Paz, ces écoles étaient, à d'autres égards, similaires à certaines des écoles rurales. Dans cette étude, on a attribué un statut socioéconomique faible aux groupes et aux communautés où les parents ont peu ou pas d'instruction (généralement pas plus que quelques années de scolarité), et sont sans emploi ou travaillent comme ouvriers spécialisés ou non spécialisés. Dans certaines des écoles étudiées, on retrouvait des élèves provenant de ce que l'on appelle la petite bourgeoisie, c'est-à-dire des élèves dont les parents sont de petits commerçants ou des employés sous-payés, tels que les commis du gouvernement. Parmi ceux-ci, il y en avait peut-être qui étaient sans emploi au moment de l'étude. En ce qui a trait aux enseignants de ces écoles, leurs origines sociales peuvent être retracées jusqu'aux couches inférieures de la classe moyenne ou même jusqu'à la classe ouvrière ; mais à titre d'enseignants, ils se considéraient comme membres de la classe moyenne. Dans la plupart des cas, les enseignants ont reçu leur formation à l'école normale, ce qui correspond approximativement à une ou deux années post-secondaires. En dépit de ces dénominateurs communs, soit l'emplacement et les antécédents socioéconomiques, les écoles et leur clientèle semblaient suffisamment différentes pour justifier une description pour chaque pays. Par conséquent, exception faite de l'étude vénézuélienne dont les écoles sont décrites au chapitre 5, ce chapitre examine les caractéristiques des écoles de la Bolivie, du Chili et de la Colombie, de même que leurs activités d'enseignement.

La Bolivie

Les quatre écoles de l'étude bolivienne (Tableau 6) étaient situées à la périphérie de La Paz, en région montagneuse. Leurs communautés constituaient des entités bien distinctes avec leurs habitudes de vie particulières. La plus importante, comptant 200 000 habitants, était située dans le secteur El Alto de La Paz ; la zone scolaire couvrait l'un de ses *barrios* (quartiers), nommé Villa Nuevos Horizontes. Environ 2 600 personnes vivent dans des petites maisons toutes pareilles, construites par l'association des imprimeurs et des ouvriers d'usine (Confederación de Vivienda Fabril y Gráfica). La population était relativement jeune, mais comptait quelques mineurs à la retraite. Comme les autorités locales n'avaient pas respecté leurs promesses, la plupart des maisons étaient dépourvues des services essentiels ; par exemple, l'eau était distribuée quotidiennement par un

Tableau 6. Caractéristiques des écoles, des enseignants et des élèves dans l'étude bolivienne.

	Pampahasi	La Portada	Villa Nuevos Horizontes	Tahuantisuyo
Emplacement	Urbain	Urbain	Urbain	Urbain
Qualité du bâtiment (espace, éclairage, installations)	Inadéquate	Moyenne	Inadéquate	Moyenne
Capacité (nombre d'élèves)	235	618	460	387
Statut socioéconomique des élèves	Faible	Faible	Faible à Moyennement faible	Faible
Nombre de classes observées par année (1 ^{re} à 4 ^e année)	1	1	1	1
Qualifications des enseignants	École normale ^a	École normale	École normale	École normale
Rapport élèves/enseignant ^b				
1 ^{re} année	84,74	120,41	113,52	123,41
2 ^e année	64,25	145,41	108,34	93,45
3 ^e année	44,33	145,34	88,38	74,35
4 ^e année	30,43 ^c	102,45	84,38	52,52

^aCollège de formation des enseignants.

^bLe premier nombre représente les élèves inscrits, le deuxième nombre représente les élèves réellement présents.

^cLes 4^e et 5^e années étaient dans la même classe.

camion-citerne. Il n'y avait pas d'égouts et très peu d'éclairage dans ce secteur. On y retrouvait une chapelle et un dispensaire, mais étant donné qu'aucun emplacement ou bâtiment n'avait été prévu pour l'école, les cours étaient donnés dans six des maisons inhabitées du quartier. Les rues environnantes ont donc été transformées en cour de récréation, permettant aux femmes du quartier de vendre des friandises et des fruits aux élèves. Comme il s'agissait d'une école improvisée, les classes étaient extrêmement petites et durant les cours, les élèves étaient contraints de s'asseoir à tour de rôle.

Le secteur Pie del Alto se situe dans la partie ouest de la ville. Là, on comptait quelque 3 500 enfants d'âge scolaire dans une communauté de 9 000 habitants. Les hommes gagnaient leur vie comme journaliers, artisans, ouvriers d'usine ou employés municipaux tandis que les femmes travaillaient comme marchandes ambulantes, couturières ou tricoteuses. Les services tels que l'électricité, l'eau et les égouts étaient disponibles, mais insuffisants pour l'ensemble de la communauté. Comme les gens ont réclamé des améliorations de façon véhémement, on les a accusés d'être insubordonnés. Comparativement à d'autres secteurs de la ville, Pie del Alto était un assez beau quartier : ses habitants disposaient d'un bon système de transport et leur école comptait parmi les mieux construites et les mieux équipées de celles visitées dans le cadre de l'étude bolivienne. Les cours, répartis en trois périodes (matin, après-midi et soir), étaient donnés dans un bâtiment à deux étages qui abritait également une maternelle. Les salles étaient grandes et éclairées ; toutefois, il n'y avait pas suffisamment de pupitres et de bancs. De plus, il manquait d'argent pour réparer les vitres brisées, par lesquelles soufflait le vent froid de l'hiver. Dans le bureau du directeur, il y avait un certain nombre de bons livres mais qui, apparemment, servaient très rarement. La bibliothèque municipale n'était pas tellement fréquentée non plus. Les cours de récréation étaient vastes mais malheureusement, elles étaient situées sur une falaise surplombant un cours d'eau pollué servant d'abreuvoir aux poulets, aux chiens et aux moutons et de cuve à lessive aux femmes de l'endroit.

Tahuantisuyo se trouve dans la partie nord de La Paz, également en montagne. Il s'agit d'une communauté entièrement rurale. Les maisons, petites et ternes, étaient dépourvues de toiture adéquate ; il n'y avait pas d'eau, pas d'électricité, pas d'égouts et une seule ligne d'autobus desservait cette communauté. Quelque 2 500 personnes (400 familles), pour la plupart des migrants de l'Altiplano, y vivaient. Ils étaient employés sur une base régulière ou occasionnelle, comme ouvriers de la construction ou travailleurs municipaux. Les femmes, outre leurs activités ménagères, travaillaient comme tricoteuses ou marchandes ambulantes, tout particulièrement au marché du dimanche. À l'instar des autres communautés, Tahuantisuyo possédait un comité de quartier, une association parents-enseignants ainsi qu'un cercle de mères. Ces organisations s'occupaient activement de l'école locale. Celle-ci ressortait comme une enclave protégée grâce aux efforts mis par les membres de ces comités à construire un mur afin de protéger les enfants du vent froid de l'hiver. La vieille partie de l'école comprenait neuf petites salles de classe pour la 2^e à la 5^e année ; dans la nouvelle partie, construite par les parents, se trouvaient les trois classes de 1^{re} année. Une grande étendue de terrain servait de cour de récréation. Grâce aux efforts de cette extraordinaire communauté, l'école

était également pourvue de douches solaires. Néanmoins, dans la plupart des salles de classe, il faisait toujours très froid puisque les vitres brisées n'avaient pas été remplacées.

Emploi du temps et cours

Dans chacune des écoles observées, on retrouvait les cinq niveaux qui composent le cycle de base de l'école primaire bolivienne, avec au moins deux classes parallèles pour chaque niveau. Aucun critère manifeste ne prescrivait le placement des enfants dans l'une ou l'autre des classes parallèles. Le nombre d'élèves dans les classes variait de 74 en 1^{re} année, à 33 dans une classe de 3^e année. Dans les niveaux inférieurs, le nombre de garçons et le nombre de filles était comparable. Cependant, dans les niveaux plus élevés, on retrouvait généralement plus de garçons que de filles.

Bien que les rituels observés d'une école à l'autre différaient légèrement, la plupart des enfants commençaient leur journée au son de la cloche ; ils se mettaient alors en rangs, séparés suivant le sexe, devant leur classe ou dans la cour de récréation. Ils attendaient ensuite l'arrivée de l'enseignant (quelquefois très tardive) qui les faisait entrer dans la classe. Au début de la semaine ou lors d'occasions spéciales, il pouvait y avoir un rassemblement officiel des élèves avant l'entrée en classe. À l'intérieur des classes, les cours débutaient à peu près comme suit :

Enseignant [à la classe] : Assoyez-vous !

Enseignant : Bonjour !

Classe : Bonjour, madame !

Enseignant : Quel jour sommes-nous aujourd'hui ?

Classe : Le vendredi 8 mai 1981.

Enseignant [commence l'appel en désignant les enfants par numéros] :

Un, deux . . .

Élèves : Présent, présent . . .

Enseignant [une fois l'appel terminé] : Très bien, maintenant ouvrez les fenêtres. Je sais que plusieurs d'entre vous n'ont pas apporté leurs cahiers ; utilisez les cahiers d'exercices et vous transcrivez vos notes à la maison. Nous passons maintenant à la leçon 4 sur les antonymes.

Règle générale, on pouvait voir, sur les terrains de toutes les écoles, des femmes qui, bébé au dos, allaient et venaient en regardant à travers les fenêtres afin de voir ce que faisaient leurs enfants. À la récréation, comme dans toutes les écoles, les enfants, vêtus de leurs tabliers, se précipitaient à l'extérieur pour jouer et peut-être aussi pour acheter les rafraîchissements des marchandes. Il semblait, comme a pu le constater l'observateur, que ce monde appartenait aux enfants. Cependant, une toute autre situation prévalait dans la classe. Il s'agissait manifestement du terrain de l'enseignante. L'autorité quasi totale de l'enseignante se manifestait surtout lorsqu'elle devait sortir de la classe pour une raison ou pour une autre : les élèves se dissipaient instantanément, hurlant, se déplaçant dans la classe ou s'amusant jusqu'à ce que l'enseignante revienne et les ramène à l'ordre avec la phrase habituelle : « Silence, silence ! Où donc vous croyez-vous ? »

La conception de la discipline que se faisaient les enseignants, les élèves et les parents s'appuyait sur l'ordre à l'intérieur de l'école, le silence dans les classes et l'accomplissement des tâches telles que prescrites. Cependant, comme il existait très peu de règlements établis, l'imposition de la

discipline relevait en grande partie du jugement personnel des administrateurs, des *regentes* et des enseignants. Les *regentes*, que l'on pourrait définir comme des inspecteurs chargés en outre de faire respecter la discipline, s'occupaient principalement de maintenir le calme et de prévenir les fugues. Dans les classes, les enseignants les plus autoritaires faisaient observer l'ordre en tirant les oreilles ou en gardant les enfants en retenue pendant la récréation.

Enseignant : Où est ton devoir ?

Élève : Je le ferai la prochaine fois. [L'enseignant lui tire l'oreille.]

Élève [Alors que l'enseignant lui tire l'oreille] : Aie !

Enseignant [lui tirant à nouveau l'oreille, dit à un autre élève] : Pourquoi es-tu en train de faire ton devoir ?

Élève : Je ne pouvais pas . . .

[L'enseignant lui donne une tape sur la tête et continue de vérifier les devoirs de la même façon.]

Les activités d'enseignement et d'apprentissage étaient similaires dans toutes les classes et reposaient sur la récitation (séries de questions et de réponses), la dictée, et la copie de la matière écrite au tableau. Les élèves effectuaient les exercices de mathématiques individuellement, au tableau ou à leur place, et apprenaient la langue en copiant sans cesse les mêmes mots dans les cahiers. Ce style d'enseignement répétitif était caractéristique des 1^{re} et des 4^e années. Cependant, lorsqu'on les interrogeait, les enseignants faisaient la distinction entre des méthodes « inductive » ou « collective », « analytique » ou « investigatrice » en 4^e année et « verbale » en 1^{re} année, bien qu'ils aient plus ou moins compris la signification de ces termes.

Intervieweur : Quelle méthode d'enseignement utilisez-vous ?

Enseignant : La méthode analytique.

Intervieweur : Comment décrivez-vous cette méthode ?

Enseignant : Elle consiste à analyser les choses.

Intervieweur : Comment élaborez-vous vos cours ?

Enseignant : Eh bien, j'utilise la méthode . . . bien . . . disons que l'on commence par les choses faciles pour aller ensuite aux plus difficiles . . . c'est . . . c'est tout ce que je peux vous dire.

Un autre enseignant : J'utilise les méthodes éclectique et analytique parce que nous devons connaître le domaine dans lequel nous travaillons. Je travaille avec les deux méthodes.

La plupart des enseignants réprouvaient le programme officiel qu'ils étaient contraints de suivre, le considérant « pompeux », « désuet » et « inadéquat » ; cependant, ils en suivaient aveuglément les lignes directrices, au point de ne pas remarquer certaines erreurs très évidentes.

Enseignant : Ce sont les petits animaux et les arbres qui croissent sans être touchés par les humains qui constituent ce que nous appelons les ressources naturelles ; car, comme vous pouvez le constater, nous ne plantons pas d'arbres mais plutôt des pommes de terre.

Comme cela a déjà été mentionné, l'enseignant dirigeait entièrement la plupart des cours sans trop se préoccuper de la participation des élèves. Or, laissés à eux-mêmes, les enfants essayaient généralement de résoudre leurs problèmes d'apprentissage et n'hésitaient pas à poser des questions.

Élève [s'adressant à un autre élève en lisant un journal que lui a remis le professeur] : « Nous sommes Boliviens dès notre naissance » ; qu'est-ce que cela veut dire ?

Les enseignants relevaient très rarement de telles questions et ne s'en servaient pas non plus comme contribution aux cours.

Les devoirs constituaient les moyens d'évaluation les plus répandus. Les enseignants les considéraient comme des outils d'apprentissage importants et consacraient 20 à 30 minutes par jour à la correction des devoirs. Ils attendaient même des parents qu'ils aident les enfants à faire leurs devoirs. Les parents s'efforçaient de se conformer à cette exigence qui excédait souvent les capacités de ceux ayant très peu ou pas d'instruction.

Intervieweur [à un parent] : Aidez-vous vos enfants à faire leurs devoirs ?

Parent : Oui, ma femme et moi devons les aider, comme nous le pouvons. C'est surtout ma femme qui aide les enfants étant donné qu'elle a plus d'instruction que moi. C'est elle qui les aide le plus.

En dépit de l'intérêt manifesté par les parents, les enseignants n'arrivaient pas à comprendre leurs limites et certains se plaignaient de leur « manque de coopération » : « Les parents aident très rarement ; ils n'insistent pas pour que leurs enfants fassent leurs devoirs. Cela nous pose des problèmes. »

Les progrès scolaires de même que l'assiduité des enfants étaient enregistrés dans un livret appelé *libreta de calificaciones*. Les élèves de la 2^e à la 5^e année qui n'obtenaient pas une moyenne acceptable redoublaient l'année. Conformément à la loi, les enfants de 1^{re} année passaient automatiquement en 2^e année. Toutefois, en pratique, les enseignants réussissaient à convaincre les parents de la nécessité pour les enfants faibles de reprendre la 1^{re} année. Ces redoublants étaient rarement inscrits de façon officielle.

Mis à part leur souci du devoir accompli, les enseignants, sauf quelques exceptions (voir le chapitre 7), ne semblaient pas s'intéresser à la vie quotidienne des enfants ni comprendre les difficultés que pouvaient engendrer les circonstances dans lesquelles ils vivaient. Les enseignants s'informaient de la situation à la maison seulement lorsqu'il y avait des problèmes d'assiduité. Le manque de réponse des enfants relativement à leurs exigences pédagogiques était souvent attribué, de façon négative, à « l'introversion » ou au « bilinguisme ».

Intervieweur [à un enseignant] : Éprouvez-vous des problèmes de bilinguisme ?

Enseignant : Oui naturellement. Il existe un gros problème parce que peu importe comment j'explique les choses, ils ne comprennent pas. Pourquoi ? Parce qu'ils ne parlent pas bien l'espagnol. Lorsqu'ils sont ici, ils s'expriment en se servant de l'espagnol qu'ils ont appris. Mais à la maison, ils ne parlent que l'Aymara, la langue de leurs parents.

Les élèves, les parents et la communauté

Les entrevues semi-structurées ont permis de connaître la vie des enseignants, des parents, des élèves, des marchands ambulants et d'autres membres de la communauté, de même que leurs opinions sur l'école et son rôle dans la communauté.

La famille moyenne des communautés boliviennes faisant l'objet de l'étude, composée de cinq personnes, vivait dans des maisons de deux pièces, qui, dans la plupart des cas, étaient dépourvues de commodités. En raison du faible revenu familial, même les très jeunes enfants travaillaient, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la maison.

Intervieweur [s'adressant à un élève] : Que fais-tu les samedis et dimanches ?

Garçon : Je travaille.

Intervieweur : Où ?

Garçon : À la vingt-huitième ligne [d'autobus].

Intervieweur : Est-ce que tes parents achètent tes fournitures scolaires ?

Garçon : Ils aident ; quelquefois ils me donnent un peu d'argent . . . mais comme je travaille, j'ai de l'argent et je les achète moi-même.

La plupart des enfants plus âgés allaient très rarement au cinéma et la télévision, pour le petit nombre qui y avait accès, servait uniquement à des fins de divertissement. Les plus jeunes, mis à part les jeux qu'ils inventaient eux-mêmes, avaient très peu de jouets ou de distractions. Les mauvaises conditions de vie influaient également sur leur santé ; bon nombre d'enfants montraient des signes de sous-alimentation, même si leurs parents s'efforçaient de leur donner au moins trois repas par jour. Malheureusement, il s'agissait habituellement de repas sans viande, comprenant rarement du fromage, des œufs ou du lait.

Les communautés étaient dotées d'organisations dynamiques telles que des comités de quartiers, des cercles de mères, des clubs de jeunesse, et des associations parents-enseignants. En œuvrant au sein de l'une ou l'autre de ces organisations, les gens avaient développé un intérêt réel pour leurs écoles. L'école était généralement perçue comme « un endroit pour apprendre », et jugée « utile ». Les gens considéraient que s'ils avaient pu fréquenter l'école, ils auraient certainement mené une vie moins difficile. Ils espéraient que l'école allait permettre à leurs enfants de devenir « quelqu'un . . . un médecin, un menuisier . . . un serrurier. » Parmi les dirigeants de la communauté interrogés, un seul considérait l'école comme un lieu d'apprentissage devant contribuer au mieux-être de la société.

Dirigeant : L'objectif principal de l'école consiste à instruire les gens au niveau culturel, puis social. Les élèves devraient y être formés, c'est-à-dire qu'ils devraient y acquérir les connaissances leur permettant de s'acquitter plus tard d'un rôle qui devrait toujours inclure la défense de leur classe sociale.

Intervieweur : Que voulez-vous dire par défense de leur classe sociale ?

Dirigeant : Eh bien . . . c'est le prolétariat. Nous répétons sans cesse qu'il faut défendre le prolétariat ; vous savez, dans notre pays, nous avons toujours été mis de côté et cela continue.

La plupart de ces groupes communautaires étaient conscients du fait qu'une scolarisation efficace nécessite des écoles adéquates. Par conséquent, ils consacraient beaucoup de leur temps libre à l'entretien, à la décoration ou au remplacement de vitres brisées.

Les écoles s'intégraient à la vie de la communauté et répondaient à ses besoins en organisant, à l'occasion, des séances d'alphabétisation ou

en présentant des exposés aux divers organismes de la communauté. Deux directeurs étaient particulièrement actifs ; par exemple, ils avaient adressé une pétition au nom de la communauté afin d'obtenir l'eau courante et l'électricité. Les contacts des enseignants se résumaient habituellement à des discussions sur les progrès de l'enfant, ce qui signifiait une rencontre avec les parents, à la maison ou à l'école. Néanmoins, même s'il y avait un grand nombre de mères dans le voisinage durant la journée, on ne semblait pas intéressé à tirer profit de leur présence.

La langue constituait probablement l'obstacle le plus important de la vie scolaire des enfants. Dans la plupart des foyers, la seule langue parlée était l'Aymara ; les parents n'étaient donc pas en mesure d'aider leurs enfants ou de comprendre ce qui se déroulait à l'école. En revanche, les parents qui parlaient un peu l'espagnol avaient tendance à considérer l'Aymara comme une entrave à la progression dans la vie.

Intervieweur : Dans quelle langue parlez-vous à vos enfants ?

Parent : En espagnol seulement !

Intervieweur : Et qu'en est-il de l'Aymara ?

Parent : Si je le parle, ils ne comprennent pas, ou plutôt, s'ils comprennent, ils ne le parlent pas.

Intervieweur : Alors ils ne peuvent le parler ? Sont-ils en train d'oublier leur langue ? Qu'en pensez-vous ?

Parent : Il vaut mieux pour eux qu'ils ne le parlent pas.

Le Chili

Les deux écoles faisant l'objet de l'étude chilienne (Tableau 7) étaient situées en milieu urbain. L'une se trouvait dans un vieux quartier central de Santiago ; l'autre, dans l'une des communautés périphériques de Santiago, à forte densité de population. Les habitants de ces régions appartenaient à la petite bourgeoisie ou à la classe ouvrière et avaient été gravement touchés par la récession économique qui sévissait au pays.

À l'origine, l'école municipale était un établissement d'enseignement privé gratuit. Mais elle a été transférée à l'État et, au moment de l'étude, elle venait d'être placée sous le contrôle municipal. Plus de 1 000 élèves, répartis en deux groupes, fréquentaient l'école. Les locaux étaient petits et la maternelle, de même qu'une classe de 1^{re} année, étaient situées dans un bâtiment distinct, à deux pâtés de maison plus loin. Huit des trente-deux enseignants, pour la plupart des femmes, possédaient un certificat d'enseignement secondaire nécessitant un cours universitaire.

L'école était administrée par un comité de coordination composé du directeur, du conseiller en orientation, du chef du département technique et de l'inspecteur de l'école. Tous les enseignants d'un même niveau travaillaient conjointement à la planification des activités pédagogiques. L'école était considérée comme l'une des meilleures du quartier. Cependant, afin de devenir admissible à une subvention gouvernementale plus élevée, elle avait été contrainte d'augmenter le nombre d'élèves, ce qui, de l'avis du directeur, avait diminué la qualité de l'enseignement offert. Au moment de l'étude, la plupart des classes comptaient plus de 40 élèves.

L'espace et l'équipement variaient d'une classe à l'autre. Les classes de 1^{re} année observées étaient très différentes. Dans l'une d'elles, les pupi-

Tableau 7. Caractéristiques des écoles, des enseignants et des élèves dans l'étude chilienne.

	École municipale	École privée
Emplacement	Métropolitain	Métropolitain
Qualité du bâtiment (espace, éclairage, installations)	Inadéquate	Moyenne
Capacité (nombre d'élèves)	1 100	600
Statut socioéconomique des élèves	Faible et moyennement faible	Faible et moyennement faible
Nombre de classes observées		
1 ^{re} année	3	1
4 ^e année	3	1
Rapport élèves/enseignant ^a		
1 ^{re} année (A)	41,41	44,44
1 ^{re} année (B)	46,32	
1 ^{re} année (C)	45,39	
4 ^e année (A)	42,42	40,33
4 ^e année (B)	44,43	
4 ^e année (C)	42,42	
Qualifications des enseignants	École normale ^b	École normale ^b
Années d'expérience de l'enseignant		
1 ^{re} année (A)	8	8
1 ^{re} année (B)	17	
1 ^{re} année (C)	27	
4 ^e année (A)	9	4
4 ^e année (B)	7	
4 ^e année (C)	16	

^aLe premier chiffre indique le nombre d'élèves au début de l'année et le deuxième chiffre, le nombre d'élèves à la fin de l'année.

^bNiveau universitaire.

tres à deux places étaient disposés en rangées traditionnelles. Un espace était prévu pour l'affichage, mais il n'y avait pas d'armoire de rangement. L'autre classe de 1^{re} année était située dans l'annexe qui servait également d'école maternelle l'avant-midi. Pour cette raison, les classes partageaient le même décor et le mobilier était composé de tables et de chaises au lieu de pupitres fixés au plancher. La troisième salle de classe de 1^{re} année était sombre et froide et quelques affiches des lettres de l'alphabet constituaient les seuls éléments décoratifs. Les pupitres étaient alignés en rangées, de façon traditionnelle. Cette classe a suscité le commentaire suivant de l'observateur : « On dirait que l'on ne peut avoir accès à la réalité que par le biais des propos de l'enseignant ; on a l'impression, dans cette classe, que le monde a été mis entre parenthèses. »

L'école privée observée dans le cadre de l'étude chilienne appartenait à une fondation qui possédait neuf autres écoles primaires, secondaires et professionnelles. L'école comptait 600 élèves, provenant pour la plupart de familles ouvrières. L'école affirmait avoir ses propres objectifs parallèlement à ceux prescrits par le gouvernement : ces objectifs mettaient l'accent sur le respect des différences individuelles et les besoins d'épanouissement personnel, de même que sur l'intérêt pour la vie culturelle et sociale de la communauté. Les installations de l'école étaient adéquates et les deux

classes observées (1^{re} et 4^e années) comptaient respectivement 44 et 33 enfants.

Emploi du temps et cours

Dans les deux écoles, les cours étaient dispensés l'après-midi ; la période d'enseignement durait quatre heures et demie à l'école municipale et quatre heures quarante-cinq minutes à l'école privée. Il y avait très peu de différences au niveau de l'emploi du temps qui consistait en trois périodes de cours d'environ une heure quarante-cinq minutes chacune, séparées par des pauses de dix à quinze minutes.

La première activité du lundi consistait en un rassemblement patriotique où tout le monde chantait l'hymne national pendant que le drapeau chilien était hissé. Les autorités de l'école profitaient de l'occasion pour bien faire comprendre aux enfants l'importance des valeurs patriotiques, morales et humaines.

Conseiller en orientation [aux élèves rassemblés] : Lorsque nous chantons l'hymne national, nous démontrons notre nature chilienne et notre respect . . . Cette semaine, nous accorderons une attention particulière à l'intégration. Je suis heureux de constater que tous les enfants jouent ensemble.

[À une autre occasion]

Comme il est de coutume au début de la semaine, nous choisissons un thème spécifique. Cette semaine sera la semaine de la solidarité, de l'amitié ou de la camaraderie. Vous allez maintenant entendre trois de vos compagnons. Écoutez-les attentivement !

[Trois garçons lisent un texte qu'ils ont composé sur la solidarité et l'amitié. Lorsqu'ils ont terminé, tout le monde applaudit.]

Tableau 8. Horaire type pour toutes les classes.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
1 ^{re} année				
Appel	Mathématiques	Espagnol	Mathématiques	Espagnol
Espagnol	Espagnol	Mathématiques	Espagnol	Mathématiques
Espagnol	Sciences	Mathématiques	Histoire	Arts
Histoire	Sciences	Mathématiques	Histoire	Éducation physique
Histoire	Musique	Arts	Artisanat	Éducation physique
4 ^e année				
Appel	Éducation physique	Anglais	Espagnol	Composition
Espagnol	Mathématiques	Espagnol	Mathématiques	Sciences humaines
Sciences humaines	Mathématiques	Sciences naturelles	Éducation technique	Sciences humaines
Sciences humaines	Mathématiques	Sciences humaines	Sciences naturelles	Musique
Sciences naturelles	Éducation technique	Espagnol	Espagnol	Espagnol

Les activités hors programme étaient répandues dans les deux écoles, tout spécialement pendant les périodes de festivités patriotiques, qui nécessitaient beaucoup de préparatifs. À cet égard, les enseignants trouvaient parfois que la tension était excessive ; le directeur de l'une des écoles a expliqué :

Nous sommes quelque peu débordés avec autant d'activités hors programme dans l'école. De plus, nous manquons d'espace. Nous devons travailler avec plusieurs groupes en même temps : les brigades volantes, qui sont entraînées par un policier, la fanfare qui répète sous les directives d'un instructeur de l'armée en vue de la parade du 21 mai (fête nationale de la marine), une chorale qui répète l'hymne de la Croix-Rouge, de même qu'un cercle d'horticulture qui travaille avec son instructeur. C'est le mois de l'écologie et j'aimerais que l'école soit remplie de plantes. Nous avons également un groupe sportif et folklorique.

Dans la cour de récréation, comme dans n'importe quelle cour d'école, les enfants couraient, jouaient, bavardaient ou mangeaient la collation qu'ils avaient apportée avec eux ou achetée dans un kiosque. Les enfants semblaient préférer jouer avec des compagnons du même sexe, une attitude qui était probablement renforcée par le fait que les garçons et les filles devaient former des rangs distincts en entrant dans la classe après la récréation. Les deux écoles insistaient sur l'ordre et la discipline à l'extérieur. À l'école municipale, les enfants formaient des brigades de sécurité chargées de faire respecter la discipline dans la cour de récréation.

À l'intérieur des classes, le climat dépendait essentiellement de l'enseignant, lequel pouvait être gentil et attentif ou, comme le démontre l'exemple ci-dessous, sévère et autoritaire.

[On a demandé aux élèves d'une classe de 1^{re} année d'apporter de l'argent afin d'acheter de la paraffine pour chauffer la classe. L'enseignant réprimande ceux qui n'ont pas apporté d'argent.]

Enseignant : Écoutez-moi, les enfants ! J'ai demandé à Marcelo Barra de recueillir l'argent pour la paraffine ; mais je vois que certains d'entre vous n'ont rien apporté.

Élève [criant depuis son pupitre] : Nancy a apporté son argent mais elle ne veut pas le donner.

Enseignant : Vos mères vous ont donné l'argent au début du mois, et pourtant vous ne l'avez pas apporté !

Enseignant [d'un ton menaçant] : N'attendez pas que je me lève et que je fouille vos poches.

Enseignant [à Marcelo] : Fais le tour de la classe encore une fois !

Enseignant [tandis qu'un des élèves sort son argent] : Voyez comme l'argent apparaît soudainement !

À l'école municipale, seuls les élèves de l'annexe pouvaient circuler librement dans leur classe. Cela est attribuable au fait qu'ils partageaient le mobilier avec les enfants de la maternelle. Les enfants pouvaient se déplacer, bien qu'à l'occasion leur professeur leur rappelait de rester tranquilles. On ne respectait pas l'horaire de façon stricte comme ailleurs dans l'école, probablement parce que dans l'annexe, il n'y avait pas de cloche pour indiquer l'heure aux élèves. L'enseignant pouvait ainsi varier le contenu et la durée des cours selon les besoins.

Les moyens utilisés pour faire respecter la discipline, c'est-à-dire l'attention, le silence ou le travail, variaient d'une classe à l'autre. Il n'y avait aucun code de conduite établi de sorte que chaque enseignant établissait ses propres règles, lesquelles pouvaient ou non être explicites. On a remarqué des cas d'arbitraire extrêmes où la règle autant que la punition relevaient plus de la fantaisie de l'enseignant que d'une décision objective. Exemple : rappels constants au silence même lorsque la classe était calme, ou encore réprimandes injustifiées.

Le châtement corporel est interdit dans le système d'éducation chilien. Cependant, dans certains cas, les enseignants recouraient à des moyens peu violents, donnant une tape sur la tête ou tirant les oreilles ou les cheveux. Dans un grand nombre de classes de Colombie, les enseignants réprimaient la mauvaise conduite (voir le chapitre 4) en faisant faire des exercices aux enfants ou en les faisant changer de position.

Enseignant : Et maintenant, vous allez tous croiser vos bras ! La semaine dernière, nous avons étudié ces mots . . . c'était jeudi ou vendredi.

Enseignant [à un élève] : Ne te balance pas comme ça ! Assieds-toi bien droit ! Ne t'étends pas ainsi !

Le mode d'enseignement était similaire dans toutes les classes ; l'accent était mis sur la récitation, la lecture syllabique, la dictée et la copie d'exercices écrits au tableau. Le *questionario*, c'est-à-dire un ensemble de questions et de réponses que l'enseignant écrivait au tableau pour que les enfants puissent les copier et les mémoriser, constituait un outil type d'apprentissage et d'évaluation. Le *questionario* servait ensuite à vérifier si les enfants avaient compris la matière.

1. *Qu'est-ce que le climat* ? C'est un état général produit par la température.
2. *Qu'est-ce que la température* ? C'est la condition de l'air pendant un ou deux jours.

Dans une seule classe, la mauvaise conduite était clairement reliée à des stratégies d'enseignement médiocres ; curieusement, l'enseignant était l'un des rares qui se préoccupait véritablement des enfants et de leur bien-être.

Enseignant : Eh bien, les garçons, voyons ce que nous ferons aujourd'hui !

[L'enseignant se tourne vers une fillette et lui pose une question qui n'a aucun rapport avec ce qu'il vient de dire.]

Plusieurs enfants : Loreto !

Enseignant : Oui, les notes en arts ! Je vais noter chaque travail. Vous n'aurez pas d'examen. Voyons, où est mon livre d'espagnol ? Dans cette leçon . . .

[L'enseignant s'interrompt pour demander aux enfants de garder le silence.]

Enseignant : Très bien, maintenant sortez votre papier à dessin ! Quelles sont les couleurs chaudes ?

[Plusieurs enfants lèvent la main.]

Enseignant : Jacqueline ?

[La fillette ne répond pas ; quelques enfants parlent.]

Enseignant : Silence, Gonzalez !

Fillette : Jaune, rouge, orange !

Le cours se poursuivait dans la confusion. Les questions, les rappels au silence et les activités inexécutées ou inachevées se succédaient tandis que l'enseignant essayait en vain de mettre un frein au désordre.

Dans la plupart des classes, l'enseignement était structuré de la même façon, l'enseignant donnant les directives au début du cours. Une fois ces directives données, il procédait à la vérification des devoirs, avant d'entamer une activité quelconque telle que la lecture ou une interrogation. Ensuite venaient les explications, la rédaction d'un *questionario* au tableau afin que les enfants le copient, ou encore, la copie d'un texte figurant dans un de leurs livres. Dans l'ensemble, les enseignants avaient une compréhension plutôt nébuleuse de la notion « enseigner aux enfants à penser ». La plupart du temps, ils semblaient croire qu'il s'agissait d'amener les élèves à « analyser » les choses selon leur cadre de référence personnel. Ainsi, les enfants étaient soumis à des séries d'interrogations qui se terminaient généralement par un résumé de l'enseignant, dans ses propres mots ou dans ceux du manuel.

Enseignant [posant les questions du manuel] : Voyons voir : Pourquoi le mouvement est-il si important pour les animaux ? Qui peut répondre à cette question ? Ne criez pas comme si vous étiez sur la place publique !

Élèves [criant] : Moi, moi, moi !

[Les élèves répondent au fur et à mesure que l'enseignant les nomme.]

Élèves : Pour survivre. Pour attraper leurs proies. Pour vivre. Pour manger. Pour se déplacer. Pour se défendre.

Enseignant : Oui, il est essentiel pour les animaux de pouvoir faire plusieurs choses telles que chasser, vivre . . . Nous allons maintenant écrire la réponse à cette question au tableau.

Enseignant [écrivant] :

Question : Pourquoi le mouvement est-il si important pour les animaux ?

Réponse : Le mouvement permet aux animaux, de rechercher activement leur nourriture.

En ce qui a trait à la lecture, la compréhension était souvent reléguée au second plan, en autant que les élèves respectaient l'intonation et la ponctuation. Dans le même ordre d'idées, la présentation et la propreté d'un travail étaient plus importantes que son contenu.

Une seule classe (1^{re} année) disposait de moyens d'évaluation faisant naturellement partie du processus d'enseignement et d'apprentissage, et sans créer la situation de stress généralement associée à l'attribution des notes. L'enseignante avait graduellement sensibilisé les enfants au fait qu'en situation d'examen, il fallait observer certaines règles telles que le silence et le travail individuel ; cependant, elle avait pris bien soin d'éviter d'associer l'évaluation à la compétition.

Enseignant : Maintenant, les enfants, nous allons travailler. Nous allons faire une activité pendant laquelle vous ne devez ni bouger ni parler à votre voisin. Prenez vos crayons, vos gommes à effacer ainsi que les crayons de couleur que vous avez . . . Je vais vous remettre une feuille de papier, mais ne la retournez pas tant que je ne vous aurai pas dit de le faire.

Enseignant : Vous devez lire attentivement et travailler seul afin que je puisse savoir quels sont ceux qui ont besoin d'aide pour apprendre leurs leçons.

Alfonso : Oui, parce que nous devons apprendre petit à petit, n'est-ce pas, Mademoiselle ?

En observant d'autres aspects de la vie scolaire dans ces établissements, il a été intéressant de voir comment des formes de collaboration se développaient de façon spontanée chez les enfants ; par exemple, ils se consultaient avant d'interroger le professeur.

Élève [à un autre] : Est-ce que nous devons nous arrêter après cela ?
Élève : Oui.

[À une autre occasion, les élèves cherchent des mots dans le dictionnaire.]

Élève [à un autre] : Qu'est-ce qu'un « insecte » ?

Élève : Une vermine ! [il consulte ses notes] Oui, c'est bien ça, une vermine !

Élève [en riant] : Une vermine ?

Un autre élève [distrain] : Qu'est-ce que c'est ?

Dans certaines classes, on réservait un traitement différent aux garçons et aux filles. Dans un cas, par exemple, la pratique consistant à toujours interroger les garçons plutôt que les filles avait mené l'enseignant à croire que « bien qu'il y ait des filles intelligentes dans ma classe, elles le sont moins que les garçons. » Pourtant, dans cette classe, les garçons avaient en fait assumé un rôle d'intermédiaires. En effet, ils transmettaient à l'enseignant les questions que les filles voulaient poser. Dans une autre classe, les élèves avaient été répartis en deux catégories : les garçons et les filles.

Garçon : Mademoiselle, vous avez dit que vous alliez interroger les filles aujourd'hui !

Enseignant : Les interroger sur quoi ?

Filles [presque toutes] : Non, vous deviez nous interroger dans le cours de sciences !

[L'enseignant procède à l'appel : les garçons en premier, les filles ensuite.]

Ce genre de ségrégation se retrouvait dans une autre classe où les filles étaient identifiées par leur prénom et les garçons, par leur nom de famille.

Du côté des enseignants, il y avait ceux qui s'estimaient heureux et satisfaits de leur travail, sachant qu'à la fin de l'année, leurs élèves auraient appris à lire. Cependant, d'autres se sentaient épuisés : « Ils sont si difficiles ! Je suis tellement fatigué ! Je n'ai plus le goût de rien ! » Il est évident que plusieurs enseignants souffraient de ce que l'on pourrait appeler la solitude professionnelle. Cela se manifestait dans les rapports qu'ils établissaient avec les observateurs qui visitaient leur classe. Dans presque tous les cas, les enseignants se sont montrés amicaux ; avec le temps, ils se sont mis à parler de leur vie, de leurs difficultés et de leur insécurité et à demander conseil.

Enseignant [à l'observateur] : Écrivez-vous tout ce que je dis ? Même le fait que je crie de temps à autre ? Cela m'ennuie de crier après eux . . . mais ils [les élèves] me provoquent et m'incitent à crier. Je suis constamment obligé de leur dire que je devrai les punir si . . .

La Colombie

Cinq écoles (Tableau 9) figuraient dans l'étude colombienne. La seule école métropolitaine observée était située dans l'un des plus vieux quartiers de Bogotá. Habité par les riches au XIX^e siècle, ce quartier maintenant délabré abrite les plus démunis de la ville. La plupart des maisons, construites en feuilles de carton et de zinc ondulé, étaient détériorées. L'école, toutefois, était neuve et fonctionnelle et possédait suffisamment d'espace et d'équipement pour accommoder ses 490 élèves. La partie supérieure du bâtiment se trouvait au soleil, de sorte que les salles du premier étage étaient chaudes et bien éclairées ; cependant, le rez-de-chaussée était froid et sombre. La cour de récréation, bien que vaste, avait été inondée au cours de l'hiver. On retrouvait au moins trois classes parallèles pour chacun des cinq niveaux du primaire et chaque classe comptait en moyenne 30 enfants. Tous les enseignants détenaient un certificat d'enseignement de l'école normale et possédaient quelque 13 années d'expérience, bien qu'au moins deux d'entre eux aient eu l'âge de la retraite. Dix des enseignants suivaient des cours à temps partiel à l'université en vue d'améliorer leur situation et leur salaire.

La municipalité d'Ubate est située à deux heures de route de Bogotá ; elle se trouve au nord-est, à une altitude de 2 600 mètres environ. Son nom, tiré de la langue Chibcha, signifie « effusion de sang » et rappelle aux autochtones les violents conflits qui ont opposé les Indiens et les Espagnols à l'époque de la conquête. Sous le règne des Indiens Muisca, Ubate était prospère ; malheureusement, l'avidité des *encomenderos* espagnols (propriétaires féodaux) a entraîné son déclin. L'existence officielle de la ville ne remonte qu'à 1952. Ses habitants, pour la plupart des agriculteurs, produisent des pommes de terre, du blé, de l'orge et du maïs et élèvent du bétail ; certains travaillent dans les mines de charbon. La plupart des fermes sont petites, bien que quelques-unes occupent des terres riches et étendues.

L'école d'Ubate était un établissement d'enseignement primaire complet comprenant deux classes pour chacune des cinq années : chaque enseignant avait en moyenne 30 enfants par classe et les filles représentaient les deux tiers de ces élèves. L'âge des enfants variait de 7 à 16 ans. L'école, comme telle, était une maison coloniale remise à neuf. On avait conservé l'ancien balcon et les fenêtres, mais le reste du bâtiment avait été modifié pour mieux se prêter aux activités scolaires. Chaque salle comprenait deux ou trois fenêtres, des pupitres à deux places et des armoires. Des images du Sacré-Cœur et de héros nationaux tels que Simon Bolivar et Federico Santander ornaient les murs. Il y avait une cuisine, mais pas de bureau pour le directeur, ni de bibliothèque, ni d'infirmerie. La plupart des enfants qui fréquentaient cette école étaient natifs de la région et leurs parents travaillaient comme ouvriers agricoles, domestiques ou mécaniciens. La moitié des enfants habitaient Ubate et ceux qui demeuraient plus loin avaient environ une heure de marche à faire chaque jour pour se rendre à l'école. Plus de la moitié des enseignants étaient âgés de plus de 40 ans et possédaient un minimum de 20 années ou plus d'expérience. Les enseignants détenaient tous un certificat de l'école normale (certificats supérieur ou rural) et deux d'entre eux avaient terminé leur baccalauréat secondaire.

Tableau 9. Caractéristiques des écoles, des enseignants et des élèves dans l'étude colombienne.

	Policarpo Salvatierra	Chaleche	El Cedro	El Cerro	La Concordia
Emplacement	Urbain	Rural	Suburbain	Rural	Métropolitain
Qualité du bâtiment (espace, éclairage, installations)	Moyenne	Bonne	Inadéquate	Moyenne	Bonne
Type d'école (nombre de salles de classe par année) ^a	Salles multiples (1 à 5)	Une salle (1 à 5)	Salles multiples	Deux salles (1, 5 et 2, 3, 4)	Salles multiples
Capacité de l'école (nombre d'élèves)	300	52	115	65	490
Statut socioéconomique des élèves	Faible et moyennement faible	Faible	Faible	Faible	Faible
Nombre de classes observées par année (1 ^{re} , 3 ^e , et 5 ^e années)	1	1	1	1	1
Qualifications des enseignants	École normale ^b	École normale	École normale	École normale	École normale

^aLe programme expérimental Escuela Nueva mis en application dans les régions rurales fonctionne dans des écoles à une ou deux salles.

^bCollège de formation des enseignants.

L'autre école étudiée se trouvait également dans le district d'Ubate, le long de la route reliant les villes de Sesquile et Guatavita. Avant l'arrivée des Espagnols, des Indiens travaillant l'or habitaient cette partie du pays. C'est dans cette contrée que l'on retrouve le célèbre lac qui, vraisemblablement, cache toujours le somptueux trésor d'or dont il est question dans la légende de l'El Dorado. La région a subi un bouleversement majeur en 1967, lors de la construction du réservoir de Guatavita, qui a entraîné l'inondation « de la meilleure terre » des environs, comme disent les gens. Cette situation a provoqué une migration massive vers les régions avoisinantes et vers Bogotá. Au moment de l'étude, les gens migraient encore, en raison de mauvaises récoltes et d'une grave sécheresse. Comme les enfants qui fréquentaient l'école provenaient de familles très pauvres, beaucoup étaient sous-alimentés. L'école, qui fonctionne d'après le programme de Escuela Nueva, comptait un seul enseignant. Le programme Escuela Nueva a été introduit en 1976 dans le but de développer l'ancien système scolaire à une classe, qui avait commencé à titre expérimental, en 1961, dans la province de Santander. À l'heure actuelle, le programme Escuela Nueva offre aux jeunes ruraux une instruction primaire complète (six ans) dans le cadre d'un système pédagogique et administratif souple, adapté aux besoins des communautés rurales. Ajoutant à la tradition des écoles à un ou deux enseignants qui existaient en Colombie rurale, le programme Escuela Nueva forme ses enseignants selon les principes de l'Enseñanza Activa (instruction centrée sur l'activité). À cet effet, les enseignants reçoivent du ministère de l'Éducation une série de guides de l'enseignant et de feuilles de travail ou textes destinés aux élèves ; ces documents présentent le contenu du programme sous forme d'objectifs et d'activités pédagogiques déterminées visant à l'atteinte de ces objectifs. Le programme précise que le rôle de l'enseignant consiste à stimuler les élèves et à les guider dans l'utilisation de leur matériel et dans le choix des activités d'apprentissage. Les enseignants doivent également faire des évaluations diagnostiques de façon continue. Les élèves, en groupes de trois ou quatre, travaillent aux activités. Pour passer au niveau supérieur, ils doivent accomplir les projets avec succès. En fait, dans ces écoles, il n'y a pas de reprise à proprement parler, mais simplement un rythme de progression plus rapide ou plus lent à travers le programme et les activités s'y rattachant. Il n'y a pas non plus d'horaire strict, de sorte que plusieurs groupes d'élèves participent à des activités différentes en même temps.

Dans le programme Escuela Nueva, on espère promouvoir les liens avec la communauté locale en demandant aux parents de contribuer à l'école, en encourageant les élèves à réaliser divers types d'améliorations au sein de la communauté et en recueillant et en conservant à l'école de l'information sur la communauté. On pense également que l'école devrait contribuer au mieux-être de la communauté mettant sur pied des projets tels que l'ouverture d'une bibliothèque ou la préparation du calendrier agricole de la région.

Les élèves du système Escuela Nueva devraient prendre part à diverses activités reliées à la discipline, au nettoyage, à la décoration et au jardinage, de même qu'à l'organisation des événements culturels. Les élèves et les enseignants devraient également déterminer les *rincones de trabajo*, c'est-à-dire des espaces dans la classe réservés à différentes matières et compre-

nant, par exemple, des spécimens de flore et de faune ou des affiches indiquant les résultats des travaux de recherche des élèves.

Les enseignants qui veulent travailler avec ce programme doivent participer à quatre ateliers de formation d'une durée d'une semaine portant sur les principes du programme, sur l'utilisation de ses matériaux et sur les stratégies de communication. Afin d'assurer le bon fonctionnement du système, un coordonnateur régional et une équipe de collaborateurs agissant à titre de superviseurs visitent les écoles, entretiennent des rapports avec les enseignants, donnent des exposés sur divers sujets et aident les enseignants à accomplir leurs tâches. Jusqu'à maintenant, plus de 1 600 écoles rurales fonctionnent d'après ce système (pour plus de détails sur le programme Escuela Nueva, voir Mora 1981).

Les cours du programme Escuela Nueva ont été conçus pour être donnés dans une seule grande classe bien éclairée où étaient réunies toutes les années, bien qu'au besoin, on ait utilisé une deuxième classe. L'enseignante détenait un certificat de l'école normale et assistait à des conférences données le soir à l'Université de Bogotá. Pour cette raison, elle habitait à la ville et se rendait à l'école en autobus. Elle avait enseigné à l'école traditionnelle mais préférait le système Escuela Nueva.

La quatrième école comprise dans l'étude était située à quelque 20 kilomètres au nord de Bogotá, dans la municipalité de Chia, à 3 100 mètres d'altitude. En hiver, il faut marcher pendant une heure pour se rendre à l'école. Les véhicules moteurs ne servent que l'été. Les habitants de la région descendent des Indiens Muisca ; ce sont de petits fermiers ou des ouvriers agricoles. Ils cultivent principalement la pomme de terre car les produits tels que les fruits, les légumes et les céréales se vendent difficilement en raison de l'absence de technologie appropriée. L'élevage du bétail et l'industrie laitière sont également répandus, et l'on commence à s'adonner à la floriculture. En été, l'eau se fait rare et cela agit sur l'agriculture, sans compter le manque d'eau potable. Il n'y a ni égout ni système de drainage. L'école, contenant deux salles bien éclairées, était dotée d'une bonne toiture, mais le plafond était inadéquat. On y appliquait le programme Escuela Nueva et la clientèle se chiffrait à 65 enfants. Dans les classes, les élèves avaient chacun leur pupitre et pouvaient utiliser les livres placés sur les étagères dans chacune des salles. La grande salle de rassemblement servait non seulement à l'école, mais également à une association communautaire locale. Une autre salle, plus petite, était utilisée en guise de salle des professeurs et d'espace de rangement pour le matériel d'enseignement. Les installations sanitaires étaient inadéquates, tout particulièrement en été lorsqu'il n'y avait pas d'eau. Autour du bâtiment, les champs tenaient lieu de jardins et de terrain de soccer improvisé. Tous les élèves habitaient dans la région, de sorte que le trajet le plus long équivalait à environ 30 minutes de marche. Les deux enseignants possédaient des certificats de l'école normale de même qu'un peu d'expérience dans des écoles rurales. Au moment de l'étude, ils enseignaient dans cette école depuis environ quatre ans.

La dernière école observée en Colombie était une école semi-rurale, située à Zipaquirá. Autrefois, cette région était renommée pour sa production de sel. Ses habitants, des descendants des Indiens Muisca, se

souviennent encore des grands fours utilisés pour le sel. L'autonomie culturelle et politique que la vente du sel conférait à la région par le passé a considérablement diminué lorsque le gouvernement a nationalisé l'industrie et assujéti la région au contrôle de la capitale fédérale. Aujourd'hui, la pollution industrielle s'attaque à cette contrée, jadis très belle. La ville de Zipaquira est construite dans le style espagnol typique : une place centrale entourée des symboles architecturaux des puissances locales, soit l'église et l'hôtel de ville. Les habitants de la ville sont des petits entrepreneurs ou des employés des services de transport. L'école a été aménagée dans un ancien séminaire catholique. Ce bâtiment était inadéquat en raison de sa dimension réduite et de ses pièces sombres ; de plus, l'équipement ne suffisait pas aux besoins, surtout en ce qui a trait aux pupitres. Quelque 120 enfants des cinq années de cours primaire étaient répartis dans 15 classes. La majorité des 14 enseignants possédait des certificats de l'école normale ou une formation spécialisée en musique ou en technique.

Emploi du temps et cours

Dans toutes les écoles observées, une journée de cours normale débutait à 8 h 00, se terminait juste avant 13 h 00, et comprenait une ou deux pauses. Toutefois, cet horaire n'était pas toujours respecté, tout particulièrement dans les écoles rurales et semi-rurales. Ainsi, dans l'une des écoles, les enseignants étaient quotidiennement en retard d'une trentaine de minutes à cause de problèmes de transport. Néanmoins, on avait donné des instructions aux enfants afin qu'ils entrent en classe à l'heure prévue et qu'ils commencent le travail qui leur avait été assigné le jour précédent. Dans une autre école, les observateurs retrouvaient les enseignants en train de bavarder au soleil pendant que les enfants travaillaient en classe. Une fois par mois dans ces écoles, les activités pédagogiques étaient interrompues afin de permettre aux enseignants d'aller chercher leur chèque de paie et de l'encaisser.

La méthode pédagogique utilisée fait l'objet du chapitre 4. Règle générale, ce qui ressort, c'est que les enseignants étaient tiraillés entre un programme qui devait manifestement être couvert durant l'année scolaire et la nécessité de régler le rythme d'enseignement selon la situation et les aptitudes des enfants. La grande quantité de formulaires envoyés par l'administration centrale constituait un autre fardeau pour les enseignants ; en effet, ils consacraient une grande partie de leur temps de préparation et de correction à remplir ces formulaires. Cela pourrait expliquer, en partie, le style d'enseignement fastidieux que l'on retrouvait dans bon nombre de classes et qui est décrit dans les chapitres suivants. De plus, ce manque de dynamisme dans la façon de dispenser les cours découlait des préceptes transmis aux enseignants par leurs supérieurs. On en a recueilli un exemple lors d'une réunion d'enseignants avec leur superviseur de district. Voici un extrait de l'exposé présenté aux enseignants.

Superviseur : J'ai été affecté dans cette municipalité par le ministère de l'Éducation. Ma tâche consiste, entre autres, à examiner de concert avec les enseignants le processus d'apprentissage des élèves. Je ne parle pas seulement de la préparation des cours, mais également du phénomène mental qui accompagne le processus d'apprentissage.

Le processus d'apprentissage, c'est-à-dire le processus mental, doit donc comprendre les caractéristiques suivantes.

[Il écrit au tableau.]

- a) sensation
- b) perception
- c) abstraction

[Il poursuit.]

L'élève doit être en mesure de porter un jugement sur ce qu'il apprend. Cinquièmement, il faut qu'il y ait une expression et une généralisation. En dernier lieu, vient l'application, et c'est là que nous échouons.

[Il parle ainsi pendant environ 30 minutes ; certains professeurs essaient en vain d'intervenir. Finalement, il se tourne vers la géographie.]

Superviseur : Tout fait géographique comporte ces aspects ; deuxièmement, en ce qui concerne les cartes géographiques, elles doivent être placées conformément à leur configuration réelle, c'est-à-dire le nord au nord. La carte doit être étendue sur le plancher en fonction des points cardinaux.

[Il écrit au tableau.]

cartes géographiques
carte du monde
carte lithographique
carte individuelle

À cet égard, je me demande si l'enfant devrait dessiner lui-même la carte ou la copier ; s'il la dessine, la forme du pays sera défigurée. S'il la copie, la forme ne sera pas défigurée.

Enseignants : Défigurée ?

Superviseur : Prenons le problème avec le Venezuela [se reportant à un problème de frontières entre la Colombie et le Venezuela] ; on s'est très peu soucié de l'altération dans la forme de notre pays.

Enseignant [chuchotant à l'observateur] : Il improvise !

Superviseur : Mais ce n'est qu'une simple supposition ; en copiant, la forme de notre pays ne sera pas défigurée.

Enseignant [à l'arrière] : Il ne sait pas décalquer !

Les enseignants présents à cette réunion dédaignent manifestement la confusion qui règne dans les concepts énoncés par le superviseur ainsi que son ton autoritaire. Et pourtant, ces mêmes enseignants donnent leurs cours dans un style à peu près aussi confus et dogmatique.

Les élèves, les parents et la communauté

Les réunions constituaient le moyen de communication type entre l'école et les parents ; lors de ces réunions, les enseignants remettaient aux parents les bulletins des enfants et discutaient des cas particuliers. La plupart des enseignants, peut-être parce qu'ils ne provenaient pas des environs de l'école, avaient de la difficulté à comprendre le contexte local et à être conscients de la culture et l'histoire de la communauté. Par conséquent, ils parlaient à titre de professionnels de l'extérieur et avaient des exigences qu'ils considéraient importantes par rapport aux intérêts de l'école, mais qui ne répondaient pas nécessairement aux besoins ou aux désirs des parents ; par exemple, l'argent, la collaboration au jardin de l'école, et les produits vendus par la coopérative de l'école qui, par conséquent seraient achetés par les donneurs eux-mêmes.

L'un des problèmes de communication les plus importants entre l'école et les parents, et tout particulièrement en ce qui concerne l'école de type Escuela Nueva, résidait dans la difficulté à convaincre les parents de la valeur des politiques éducationnelles « progressives » établies par l'État. À la lumière des opinions exprimées lors des réunions et des entrevues, il appert que les parents dont les enfants fréquentaient l'école rurale s'opposaient à l'idée de reproduire la vie quotidienne de la communauté à l'école (par exemple, fournir des connaissances pratiques sur l'irrigation et les cultures). Selon eux, le rôle de l'école consistait à enseigner la lecture, l'addition, la soustraction et la multiplication aux enfants. Ils s'objectaient aux méthodes qu'ils croyaient inefficaces à cet égard, telles que les exercices de lecture et de compréhension. Il y avait même des cas où les parents retiraient leurs enfants de l'école parce qu'ils n'avaient pas appris à compter. Devant de telles situations, certains enseignants jugeaient bon de renoncer aux objectifs moins tangibles de la soi-disant « éducation progressive » et de se concentrer sur les méthodes traditionnelles d'enseignement des mathématiques et de la lecture.

Les écoles rurales comprises dans l'étude semblaient pour la plupart ignorer la communauté qu'elles servaient et, par conséquent, ne savaient pas comment établir des rapports avec celle-ci. Par exemple, dans une communauté où la plupart des femmes exerçaient le métier de tricoteuse, l'enseignant était résolu à apprendre aux enfants la culture de la terre. Dans l'ensemble, il semble que les notions traditionnelles prévalaient et que l'on ne tenait pas tellement compte des changements produits par la migration ou l'avènement des transistors.

À l'extérieur de l'école, la vie des enfants variait selon les situations. Les enfants de milieu urbain devenaient facilement victimes de la culture avant-gardiste de la ville. Bon nombre d'enfants appartenant à des familles plus ou moins unies quittaient le foyer pour vivre la vie de *gamines* tout en continuant à fréquenter l'école. L'enfant du milieu rural, après avoir joué son rôle d'enfant et d'élève durant la matinée, s'en retournait travailler aux champs ou gagner de l'argent en accomplissant d'autres tâches. Les jours de marché, beaucoup d'enfants devaient aider leurs parents à vendre les produits de la ferme.

En réfléchissant à leurs expériences, les enfants avaient formulé des opinions variées sur le rôle de l'école. Pour quelques-uns, « il est important d'aller à l'école pour apprendre des choses et devenir meilleur », et pour d'autres, l'école « sert seulement à devenir un serviteur des riches ». Cependant, beaucoup considéraient l'école comme un endroit où ils pouvaient être eux-mêmes, c'est-à-dire des enfants.

Intervieweur [s'adressant à Ramón] : Aimes-tu l'école ?

Ramón : Oui, madame !

Intervieweur : Pourquoi aimes-tu l'école ?

Ramón : Parce qu'il y a beaucoup d'enfants et que nous jouons, et nous nous faisons des amis, et nous nous amusons et nous recevons des cadeaux . . .

Intervieweur : Oui, et qui te donne ces cadeaux ?

Ramón : Les autres enfants.

Intervieweur : Et que te donnent-ils ?

Ramón : Des rafraîchissements et du Tan [une boisson gazeuse].

Intervieweur : Et tu n'as pas cela à la maison ?

Ramón : Quoi ?

Intervieweur : On ne te donne pas de rafraîchissements à la maison ?

Ramón : Non.

Intervieweur : Que bois-tu à la maison ?

Ramón : *Agua de panela* [un résidu de sucre] avec du lait.

Les enfants de cette étude étaient pour la plupart élevés dans des foyers où existait un type de rapports extrêmement autoritaire comparativement à ce que l'on retrouvait conventionnellement dans les milieux bourgeois.¹ Dans une large mesure, il est difficile pour des parents qui travaillent fort et qui luttent continuellement pour leur survie d'établir des liens avec leurs enfants autrement qu'en satisfaisant leurs besoins fondamentaux. Cependant, à l'école, ces mêmes enfants recevaient plus d'attention et de soins de la part de leurs professeurs. À cet égard, il semble que l'école avait pour les enfants une signification existentielle plus profonde, laquelle faisait abstraction du contenu ennuyeux des cours et des méthodes d'enseignement passives.

¹Comme l'a expliqué de Tezanos et al. (1983 : 122) à la suite de ses visites dans les maisons et ses entrevues avec les parents : « Dans ces groupes sociaux, il n'y a pratiquement pas de dialogue avec les enfants, sauf pour donner des ordres. Le silence envers les parents est considéré comme une forme de respect de leur autorité . . . De même, les contacts affectifs entre les parents et les enfants sont très limités. Étant donné leur situation économique, ces parents ont très peu de temps à accorder à leurs enfants lorsqu'ils sont ensemble ; le temps dont ils disposent est consacré au travail et non aux loisirs. »

-
- de Tezanos, A., Munoz, G., Romero, E. 1983. *Escuela y comunidad. Un problema de sentido*. Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombie.
- Mora, J. 1981. *Características curriculares del programa de educación primaria en Colombia: análisis descriptivo y comparativo*. Facultad de Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombie.

Styles d'enseignement utilisés dans les classes de Colombie

Araceli de Tezanos

Tout le monde sait que le concept d'échec scolaire a un profond contenu culturel.

Pour pouvoir comprendre les problèmes liés à l'échec scolaire chez les enfants, il nous a paru essentiel de décrire le style d'enseignement¹ utilisé dans les écoles colombiennes ayant été observées. Dans ce chapitre, nous présentons d'abord une série de notes revues et augmentées provenant de l'observation d'un cours de 3^e année, et ce, dans le but d'illustrer la méthode d'enseignement utilisée. Ensuite, nous effectuons une première analyse de ces notes en considérant le thème du cours et les interactions enseignant-élève. Finalement, nous tentons une interprétation de ces observations dans le sens des questions propres à cette étude.

L'observation

Le cours suivant est structuré en cinq étapes clairement délimitées : imposition du climat dans la classe, vérification des devoirs, explication du thème principal, prise de notes par les enfants, et révision du thème principal. Du point de vue didactique, chacune de ces étapes comporte un objectif spécifique ; de plus, chaque étape n'a de sens qu'en fonction de l'objectif général du cours qui, à son tour, confère son unité au cours lui-même.

Imposition du climat dans la salle de classe

Enseignante : Tout le monde debout ! Les bras en l'air, en bas !
Chantons !

Élèves [proposant des chansons] : « Les canaris », « La sorcière folle » !

Enseignante : Les canaris !

[Les enfants se lèvent et chantent en tapant des mains.]

¹Cette description, connue sous le concept « forme de transmission », a été exposée dans le rapport détaillé de de Tezanos et al. (1983). Elle fait allusion à un ensemble de modèles récurrents au niveau des interactions enseignant-élève observées dans une perspective ethnographique.

Vérification des devoirs

Demande

Enseignante : Nous avons un devoir à faire, n'est-ce pas ? Quel devoir avons nous à faire pour aujourd'hui ?

Élèves [ensemble] : Maths . . . faire des nombres.

Correction orale

Garçon : De cent à dix mille.

Enseignante : Combien y a-t-il d'unités dans une centaine ?

Fille : Une.

Enseignante : Combien d'unités . . . d'unités ?

Fille : Une.

Garçon : Dix.

Élèves [ensemble] : Cent.

Enseignante : Cent quoi ?

Élèves [ensemble] : Unités.

Enseignante : Oh, cent unités. Alors, combien y a-t-il d'unités dans les centaines ?

Garçon : Dix.

Autre garçon : Cent.

Enseignante : Cent quoi ?

Élèves : Unités.

Élèves : Centaines.

Enseignante : Donc, nous avons cent unités ; combien en avons-nous, si nous ajoutons encore cent ?

Enseignante : Voyons qui peut venir et écrire le nombre, le premier nombre. Voyons voir. Viens ici . . .

Garçon [au fond de la classe] : Je, je voudrais . . .

Enseignante [en effaçant le tableau] : Tu voudrais . . . alors viens au tableau ! Voyons voir . . .

[Le garçon se rend au tableau et écrit « 100 ».]

Examen des cahiers d'exercices

Enseignante : Maintenant, ouvrez tous vos cahiers d'exercices ! Nous allons vérifier le devoir pour voir si vous avez compris.

Fille : J'ai compté jusqu'à dix mille.

Enseignante : Voyons voir. Regardons ça, car vous devez être notés pour ce travail, n'est-ce pas ?

Élèves [ensemble] : Oui, Mademoiselle !

Enseignante : Je vais prendre mon crayon rouge.

[L'enseignante commence à circuler dans les rangées et à examiner les devoirs.]

Explication du thème principal

Enseignante : Nous disions donc . . .

Enseignante : Alors qui viendra ici ? Voyons voir . . .

Élèves [à haute voix] : Moi, Mademoiselle Elvira, je voudrais y aller !

Enseignante : Et dessiner une unité, peux-tu dessiner une unité ?

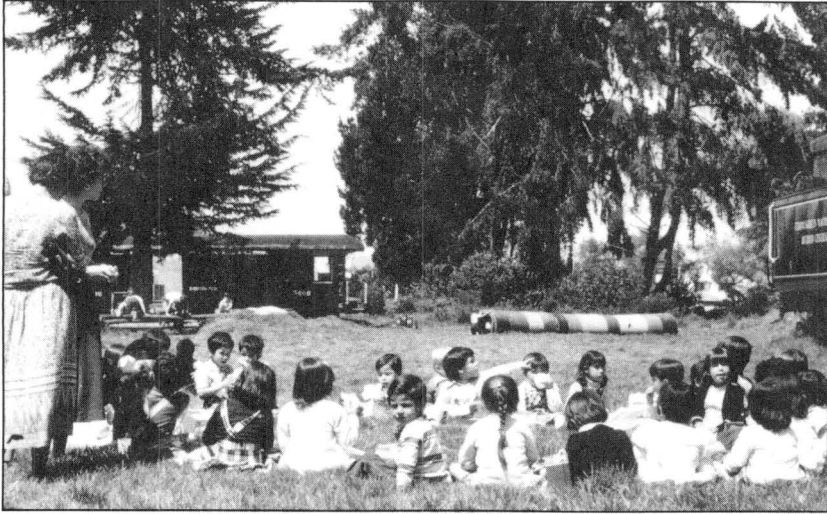
Élèves : Moi, Mademoiselle Elvira, moi !

[Un garçon se rend au tableau.]

Enseignante : Dessine quelque chose, ce que tu veux.

Autre garçon [à haute voix] : Après, c'est à mon tour ?
 [Les enfants parlent tous en même temps.]
Enseignante : Bon, maintenant regardons ce petit dessin, voyons voir !
Garçon : Une fille !
Enseignante : Alors, qu'est-ce que c'est, selon vous ?
Élèves [ensemble] : Une fille !
Enseignante : Une fille, une poupée, quoi d'autre ?
Élèves : Un élément.
Enseignante : En mathématiques, que représente cette fille ou cette poupée ?
Élèves [ensemble] : Un élément.
Enseignante : Quoi ?
Élèves [ensemble] : Un élément.
Enseignante : Un élément, un quoi ?
Élèves [ensemble] : Une unité.
Enseignante : Et il n'y a qu'un seul quoi ?
Élèves [ensemble] : Un seul objet.
Enseignante : Non, s'agit-il d'un objet ? Une personne peut-elle être un objet ?
Élèves [ensemble] : Non, une seule unité.
Enseignante : Un seul dessin, non ?
Garçon : Une seule poupée.
Enseignante : S'il n'y a qu'une seule poupée, que représente cette poupée ?
Élèves [ensemble] : Un élément.
Enseignante : Voyons voir : Carlos, que représente ce dessin ?
Carlos : Un élément.
Enseignante [sur un ton approbateur] : Un élément, dis-le sous une autre forme !
 [Les enfants semblent indécis.]
Élèves [ensemble] : Un ensemble.
Enseignante : Un quoi, un quoi ?
Élèves [ensemble] : Une unité.
Enseignante : Une unité. Il y a donc ici une unité parce qu'il n'y a qu'un seul . . . objet.
Enseignante [montrant les stylos] : Si nous avons, ici . . . qu'est-ce que j'ai dans mes mains ?
Élèves [ensemble] : Deux stylos.
Enseignante : Voyons voir, comptez-les.
 [Elle en montre d'abord un, puis l'autre.]
Élèves [ensemble] : Un, deux.
 [L'enseignante prend les stylos qu'elle a laissés sur le pupitre et les montre aux enfants au fur et à mesure qu'ils continuent de compter.]
Élèves [ensemble] : Trois, quatre, cinq.
Garçon [au fond de la classe] : Trois éléments, quatre éléments, cinq éléments.
Enseignante : Alors, vous comptez à nouveau ?
Élèves [ensemble] : Un, deux, trois, quatre, et cinq.
Enseignante : J'ai cinq quoi ?
Élèves [ensemble] : Éléments.
Enseignante : Non, de quoi s'agit-il ?
Élèves [ensemble] : De stylos.
Enseignante : Des stylos ; à quoi servent-ils ?
Élèves [ensemble] : À écrire.
Enseignante : Oui, à écrire. Donc, par rapport aux ensembles, qu'est-ce que j'ai ?

Élèves [ensemble] : Un ensemble.
Enseignante : Un groupe de quoi ?
Élèves : D'éléments.
Élèves : De stylos.
Enseignante : Un groupe de quoi ?
Élèves [ensemble] : De plusieurs éléments.
Enseignante : Très bien ! J'ai ici un groupe de plusieurs ?
Élèves [ensemble] : Éléments.
Enseignante [en montrant les stylos] : Combien ai-je d'éléments, ici ?
Élèves [ensemble] : Cinq.
Enseignante : Cinq, et ces cinq petits stylos représentent un ?
Élèves [ensemble] : Ensemble.
Garçon : Élément.
Enseignante : Un quoi ?
Élèves [ensemble] : Un ensemble, un ensemble.
Enseignante : Voyons voir, toi, la petite au fond de la classe, qu'est-ce qu'un ensemble ?
 [La fillette au fond de la classe commence à répondre, mais on ne l'entend pas.]
Enseignante : Allons, du calme, une seule personne doit parler !
Fillette [au fond de la classe] : Un ensemble est un groupe d'éléments.
Enseignante : De plusieurs éléments. C'est tout ?
Fillette [au fond de la classe] : Non.
Enseignante [à une autre fillette] : Voyons voir, Votre Altesse, qu'est-ce qu'un ensemble ?
Fillette : Un ensemble est un groupe de plusieurs éléments.
Enseignante : De plusieurs éléments, et ici, combien avons-nous d'éléments ?
Élèves [ensemble] : Cinq.
Enseignante : N'employons pas le mot élément ! Disons cela autrement.
Élèves [ensemble] : Unités.
Enseignante : Unités, un groupe de plusieurs ?
Élèves : Unités.
Enseignante : Combien d'unités avons-nous ici ?
Élèves : Cinq.
Enseignante : Cinq, parce que l'unité est représentée par chacun de ces . . . ?
Élèves : Stylos.
Enseignante : Stylos. L'unité est représentée par chacun de ces stylos. Alors, si nous avons cinq stylos, combien avons-nous d'unités ?
Élèves [ensemble] : Cinq.
Enseignante : Cinq quoi ?
Élèves [ensemble] : Unités.
Enseignante : Alors, viens ici, Esperanza, et dessine un . . .
Élèves [en criant] : Patricia, Patricia.
Enseignante [sans admettre qu'elle a appelé la fillette par un autre nom] : . . . ensemble. N'importe lequel.
Fillette [en protestant] : Elle s'appelle Patricia, pas Esperanza.
Enseignante : Combien de parapluies as-tu dessiné ?
Élèves [ensemble] : Quatre.
Enseignante : Ces quatre parapluies, on les appelle comment ?
Élèves [ensemble] : Un ensemble.
Enseignante : Un ?
Élèves [ensemble] : Un ensemble.
Enseignante : Un ensemble de combien de parapluies ?
Élèves [ensemble] : Quatre.



Classe en plein air à Bogotá, Colombie.

Enseignante : Alors, écrivons-le au tableau !

Elèves [en criant] : Moi, mademoiselle.

Enseignante : Vas-y, Nubia, et écris en-dessous !

[Nubia se rend au tableau et sous le dessin de parapluies, elle écrit « un ensemble de parapluies ». Nubia lit à haute voix ce qu'elle a écrit.]

Enseignante [aux élèves] : Très bien. Lisez ce qu'elle a écrit au tableau, lentement, sans faire d'erreurs.

Enseignante : Très bien. Donc qu'avons-nous ?

Elèves [ensemble] : Un ensemble de quatre parapluies.

Enseignante : Voyons voir, Votre Altesse. [Elle se dirige vers un élève assis au fond de la salle.] Pouvez-vous me donner un exemple ? Son Altesse peut choisir n'importe quel exemple !

Garçon : Maison.

Enseignante : Mais combien de petites maisons ? Allons !

Garçon : C . . .inq.

Enseignante : Un ensemble de cinq . . .

Elèves [ensemble] : Maisons.

Enseignante [s'adressant à un autre garçon] : Votre Altesse, donnez-moi un autre exemple d'ensemble.

Garçon : Deux pharmacies.

Enseignante : Très bien, deux pharmacies ; et vous, votre Altesse ?

Autre garçon : Quatre oranges.

Enseignante : Quatre oranges.

Autre garçon : Six bananes.

Enseignante : Un ensemble de six bananes ; très bien ! Continuons !

Autre garçon : Huit danseurs.

Fille : Un ensemble de cinq pommes.

[Les enfants donnent des exemples et l'enseignante les répète au fur et à mesure.]

Enseignante [s'adressant à un garçon au fond de la classe] : Vous, votre Altesse !

Elève : Quatre arbres.

Prise de notes

Enseignante : Maintenant, sortez vos cahiers d'exercices !

Garçon [au fond de la classe] : Maths ?

Enseignante : Oui, monsieur ! Le cahier de mathématiques !

[Les enfants sortent leurs cahiers d'exercices.]

Fillette : Le cahier propre ? [Par opposition à l'autre cahier utilisé pour les brouillons.]

Enseignante : Oui, le cahier propre.

Garçon : Mademoiselle Elvira, est-ce que nous commençons une nouvelle page ?

Enseignante : J'y vais tout de suite pour voir ce que vous faites.

[Les enfants sont bruyants ; l'enseignante remet les stylos qu'elle a ramassés auparavant.]

Fillette [en parlant de sa voisine] : Mademoiselle Elvira, vous ne lui avez pas rendu son crayon.

[L'enseignante ignore cette remarque.]

Enseignante : Dans le cahier d'exercices propre, passez quatre lignes, quatre . . .

[L'enseignante se promène dans les rangées et à titre d'exemple, montre le cahier d'exercices d'un garçon assis dans la première rangée.]

Enseignante : S'il ne vous reste pas suffisamment d'espace, alors commencez une nouvelle page !

Révision du thème principal

Enseignante : Alors, comme nous l'avons dit précédemment, il y a plusieurs sortes de . . . quoi ?

Élèves [ensemble] : D'ensembles.

Enseignante : D'ensembles. De quoi avons-nous besoin pour former un ensemble ?

Élèves [ensemble] : D'unités.

Enseignante : U . . . ?

Élèves [complétant le mot] : nités.

Enseignante : Donc ici, cela est représenté par combien d'éléments ?

Certains élèves : Par trois.

D'autres élèves : Quatre.

Élève : Un.

Enseignante : Lequel est l'ensemble unitaire ?

Élève : Une unité.

Enseignante : Celle qui est représentée par une seule ?

Élèves [ensemble] : Unité.

Enseignante : Alors, il s'agit d'un ensemble qu'on appelle ?

Garçon : Homogène.

Élèves [ensemble] : Homogène.

Enseignante : Homogène. Et l'autre ?

Élèves [ensemble] : Et l'autre ?

Enseignante : L'ensemble homogène est celui qui est composé de plusieurs éléments appartenant à la même espèce.

Fille : Huit fleurs.

Enseignante : Par exemple, huit . . .

Élèves [ensemble] : Huit fleurs.

Enseignante : Elles appartiennent toutes à la même espèce parce que ce sont toutes des fleurs, non ?

Enseignante : Un autre ensemble ?

Garçon : Sept gommes à effacer.

Enseignante [s'adressant à un autre garçon] : Voyons voir, Votre Altesse.

Garçon : Neuf crayons.

Enseignante : Neuf crayons.

Élèves [ensemble] : Cinq images.

Enseignante : Cinq images. Alors cet ensemble de cinq images, tout l'ensemble appartient à la même ?

Élèves [ensemble] : Espèce.

Enseignante : Espèce. Et parce que tous les éléments appartiennent à la même espèce, on dit que l'ensemble est ?

[Les élèves répondent mais on n'entend pas très bien.]

Enseignante : Homo . . . ?

Élèves [ensemble] : gène.

Enseignante : Homogène. Donc, un ensemble homogène est composé d'éléments appartenant à la même ?

Élèves [ensemble] : Espèce.

[L'enseignant écrit au tableau en tournant le dos aux élèves.]

Enseignante : Alors, comme titre, écrivez . . .

[Certains enfants lisent à voix haute ce que le professeur écrit.]

Enseignante : Lisez ce qui est ici. Lentement, tous devront . . . là, ceux qui écrivent !

Élèves [lisent à haute voix, ensemble] : Ensemble hétérogène !

L'analyse

En recourant à l'analyse structurale traditionnelle, nous avons d'abord examiné les notes de tous les cours observés, afin de découvrir les étapes de l'explication ainsi que leur degré de cohérence par rapport à un thème central. Cependant, nous ne pensons pas qu'une telle cohérence signifie qu'il faille traiter une seule matière à la fois ; c'est-à-dire qu'un cours de géographie pourrait très bien comprendre des notions de physique ou un cours de langue, faire référence à des concepts mathématiques.

L'unité thématique

En examinant le cours transcrit, il n'était pas difficile de trouver le thème. L'interrogation sur le devoir se rapportait aux nombres. L'explication portait sur la théorie des ensembles, et débutait par une référence aux unités, avec lesquelles les enfants semblaient familiers. Ensuite, l'enseignante abordait le concept d'ensembles « homogènes » et « hétérogènes », conformément au programme et au guide de l'enseignant. Ses directives pour écrire dans les cahiers d'exercices, tout comme la révision à la fin du cours, portaient sur le type d'ensembles dont elle avait parlé. Malgré quelques inexactitudes linguistiques (elle parlait indistinctement d'unités et d'éléments d'un ensemble), les enfants ne semblaient pas embarrassés, si l'on en juge d'après leur habileté à fournir les exemples appropriés.

La structure du cours, conforme au modèle littéraire, c'est-à-dire avec introduction, développement et conclusion, était également observée dans plusieurs autres cours. Dans une classe de 5^e année, par exemple, nous avons relevé les étapes suivantes : préliminaires (distribution des livres, collecte de l'argent), explication du thème principal, et attribution du devoir. Nous avons également remarqué une cohérence dans les thèmes du cours, lequel était centré sur les os. Un seul écart a été noté à la fin du cours, lorsque l'enseignante a attribué un devoir portant sur une matière complètement différente (devoir de langue).

Toutefois, dans un autre cours observé (décrit en détail dans de Tezanos et al. 1983), la situation était beaucoup moins claire. Il s'agissait d'une classe de 1^{re} année et le cours avait déjà commencé lorsque l'observateur est entré dans la salle. Celui-ci a pu noter la succession suivante d'événements : un exercice au cours duquel les enfants devaient répéter les noms des doigts de la main ; l'explication du sujet principal, à savoir les fonctions des doigts ; une révision de ce qui venait juste d'être enseigné ; d'autres explications portant sur différentes parties du corps humain ; une invitation à un jeu ; le jeu ; l'introduction d'un nouveau sujet (le soleil, le ciel, la lune et la nuit).

Bien que la première partie du cours ait comporté un thème central, le sujet a été rapidement abandonné une fois le jeu (sans doute proposé pour détendre les enfants) terminé. Un autre sujet a alors été introduit. Il n'a pas, lui non plus, été complété. Nous avons donc pu observer trois mini-cours à l'intérieur d'un seul. Dans le premier mini-cours, les parties introduction, développement et conclusion de même que l'unité thématique, ont été respectées. Le deuxième mini-cours, qui poursuivait l'explication sur les autres parties du corps, était moins bien organisé au niveau du contenu. Il était suivi du jeu puis du troisième mini-cours qui, lui, ne contenait ni introduction ni conclusion.

Un autre type d'organisation de cours a été observé dans une classe de 5^e année, où l'explication du sujet principal servait à introduire un nouveau thème. L'enseignante commençait le cours en vérifiant les devoirs ; ensuite, pour inciter les enfants à prendre part au sujet principal, elle avait recours à la chanson.

Enseignante : Cette chanson vous a aidé à vous mettre en train ; qu'avez-vous fait, en plus de chanter ?

Élèves : Des mouvements !

Enseignante : De quoi vous êtes-vous servi pour effectuer ces mouvements ?

Élèves [répondant confusément] : De notre tête, de notre corps, de nos membres.

Après ce dialogue, il était à propos pour l'enseignante de demander : « Quels os allons-nous étudier aujourd'hui ? » Manifestement, le sujet n'était pas entièrement nouveau pour les élèves ; en effet, l'enseignante était capable d'interroger les enfants sans que ceux-ci éprouvent des difficultés majeures à répondre. La structure du cours et son unité ont été maintenues jusqu'à ce que l'enseignante demande aux enfants d'écrire dans leurs cahiers d'exercices. À ce moment, il y a eu une interruption et les élèves ont reçu l'ordre de quitter la classe, ce qui a eu pour effet de provoquer un changement d'activité.

Enseignante : Attendez une minute ! Je vais vous donner du travail. Mieux encore, du travail de langue !

Subitement, le cours d'anatomie s'est transformé en cours de langue.

Enseignante [écrivant au tableau] : Utilisez ces mots en les reliant les uns aux autres de façon à composer une courte histoire !

Enseignante [tout en écrivant le mot « campagne »] : Étant donné que la plupart d'entre vous vivez à la campagne, cela devrait être facile.

Enseignante [continuant d'écrire] : Campagne, animaux, rivière, petite maison, grand-père, enfants, arbres, ciel bleu, paysage.

Dans un autre cours, un groupe d'élèves de 3^e année travaillait les fractions. Ici, les filles et les garçons étaient répartis plus également que dans les autres classes. L'enseignante avait introduit un exemple concret à la leçon en montrant un concombre aux élèves et en racontant l'histoire d'une ménagère économe qui avait divisé ce concombre : « Trois morceaux pour aujourd'hui, et le quatrième pour demain. »

L'explication du thème principal commençait par la question suivante : « Si l'on n'utilise pas une unité au complet, comment désigne-t-on ses parties ? » Ensuite, les concepts de fractions moindres que l'unité et d'expressions fractionnaires étaient expliqués et suivis d'un exercice au tableau où les enfants étaient appelés pour écrire divers types de fractions.

Enseignante : Raul, viens au tableau !

[Raul va au tableau et efface ce qui est écrit.]

Enseignante : Voyons, Sylvia, donne-lui une fraction moindre que l'unité !

Sylvia : Quatre quarts !

Enseignante : Moindre que l'unité ! Marina ?

Marina : Trois cinquièmes !

Enseignante : Raul, en combien de parties l'unité doit-elle être divisée ?

Élèves [levant la main et répondant à voix haute] : Moi, mademoiselle !

Enseignante [à Raul qui n'a pas été en mesure de répondre] : Assieds-toi !

Autre élève [se rend au tableau et répond] : Cinq parties.

[Le son d'une cloche appelant les enseignants à une réunion annonce la fin du cours. L'enseignante s'empresse de donner un devoir.]

En dernier, nous avons observé un cours de 1^{re} année, où les élèves devaient effectuer un exercice de copie. D'abord, l'enseignante faisait quelques remarques sur le travail devant être accompli. Puis, elle annonçait qu'elle allait noter le travail des enfants au fur et à mesure. Pendant le cours, les enfants copiaient un texte de leur livre de lecture. Une fois le travail accompli, l'enseignante circulait dans les rangées et corrigeait ce qui avait été fait, demandant à certains élèves de lire ce qu'ils avaient écrit. Juste avant de sortir pour la récréation, les enfants faisaient un peu de gymnastique.

Une première lecture des notes prises dans ces cours de 1^{re} année semblait indiquer que l'enseignante se souciait d'abord et avant tout d'évaluer le travail des élèves. Cependant, après avoir examiné nos notes plus attentivement, non seulement pouvions-nous distinguer une structure au cours, mais nous avions l'impression que l'activité de notation avait, pour l'enseignante, une utilité pédagogique.

Enseignante [aux élèves] : Pourquoi un exercice de copie ? Parce que le mois dernier, nous n'avons pas fait beaucoup de progrès en lecture et en écriture. Si un mot contient la lettre « b », alors, il ne faut pas utiliser le « v » simplement parce que vous préférez cette lettre.

[En espagnol parlé, le « v » et le « b » se confondent facilement.]

En général, la majorité des cours que nous avons observés étaient fidèles au contenu des textes pédagogiques traditionnels inspirés de la péda-

gogie Herbartienne. Cependant, nous doutons que les enseignants aient été conscients des arguments théoriques à la base de leurs styles de cours ; par conséquent, leurs méthodes pédagogiques étaient vraisemblablement attribuables à l'expérience.

Interactions enseignant-élèves

Nous avons également examiné le scénario des cours du point de vue du processus d'interrogation, considéré à la fois comme un indicateur de la participation des élèves au cours et comme un moyen de favoriser l'acquisition de connaissances.

D'abord, nous avons considéré les questions de l'enseignant, dont l'extrait suivant représente un exemple type :

Enseignante [à la classe] : Quel est le nombre ?
Élèves [ensemble] : Cent !
Enseignante : Dix unités, n'est-ce pas ?
Élèves : Oui.
Enseignante : Si nous ajoutons cent qu'obtenons-nous ?
Élèves [ensemble] : Deux cents.
Enseignante [désignant un garçon] : Alors, venez ici, Votre Altesse, et écrivez deux cents !
Enseignante [pendant que le garçon écrit au tableau] : Plus cent autres unités !
Élèves [ensemble] : Trois cents !
Enseignante [d'un ton précipité, au garçon qui écrit au tableau] : Trois cents, et si nous ajoutons encore cent unités !
Élèves [ensemble] : Quatre cents !
Enseignante [à un autre garçon] : Dites-moi, Votre Altesse . . . plus ?
Élèves [ensemble] : Cinq cents !
Élèves : On continue ?
Enseignante : C'est exact ! Plus cent ?
Élèves [ensemble] : Six cents !
Enseignante : Écrivez six cents, Votre Altesse ; voyons voir.
[Les élèves se mettent à murmurer.]
Enseignante : Le nombre au-dessus des autres !
Enseignante : Plus encore cent ?
Élèves [ensemble] : Sept cents !
Enseignante : Et si nous ajoutons encore cent ?
Élèves [ensemble] : Huit cents !
Enseignante : Donc, avec quel nombre avons-nous commencé ?
Élèves [ensemble] : Avec cent !
Enseignante : Plus cent ?
Élèves [ensemble] : Deux cents !
Enseignante : Plus cent ?
Élèves [ensemble] : Trois cents !
Enseignante : Plus cent ?
Élèves [ensemble] : Quatre cents !
[L'enseignante continue ainsi jusqu'à huit cents.]
Enseignante : Et si nous enlevons cent de huit cents, que reste-t-il ?
Élèves [ensemble] : Sept cents !
Enseignante : Et si nous enlevons cent ?
Élèves [ensemble] : Six cents !
Enseignante : Moins encore cent ?
Élèves [ensemble] : Cinq cents !

[L'enseignante procède ainsi jusqu'à cent.]

Enseignante : Moins cent ?

Élèves [ensemble] : Zéro !

Enseignante : Zéro . . . non ? Très bien !

Cette succession de questions, qui durait environ 10 minutes, faisait partie du second segment d'un cours et était rattaché à la correction du devoir. Il s'agissait d'un style d'interrogation itératif, la même question étant posée à maintes et maintes reprises, à savoir « plus » ou « moins » 100. Il n'y avait aucune place pour le dialogue pédagogique, qui aurait pu combler les vides ou permettre aux élèves d'émettre leurs idées.

La série de questions suivante s'inscrivait dans la troisième partie du même cours, c'est-à-dire l'explication principale.

Enseignante : Ici, en mathématiques, cette fille, cette poupée, qu'est-ce que cela représente ?

Élèves [ensemble] : Un élément !

Enseignante : Un élément. Un quoi ?

Élèves [ensemble] : Une unité !

Enseignante : Et pourquoi n'y a-t-il qu'une seule unité ?

Élèves [ensemble] : Parce qu'il n'y a qu'un seul élément !

Enseignante : Parce qu'il n'y a qu'un seul ?

Élèves [ensemble] : Élément. Un seul objet !

Enseignante : Non ! S'agit-il d'un objet ? Une personne est-elle un objet ?

Élèves [ensemble] : Non, une seule unité !

Enseignante : Un seul petit dessin, non ?

Élèves [ensemble] : Une seule poupée !

Enseignante : Oui ! Il n'y a qu'une seule poupée, alors que représente cette poupée ?

Élèves [ensemble] : Un élément !

Enseignante : Voyons voir, Carlos, que représente ce dessin ?

Carlos : Un élément !

Enseignante [d'un ton approbateur] : Un élément ! Dis-le autrement !

[Les enfants paraissent hésitants.]

Élèves [ensemble] : Un ensemble.

Enseignante : Un quoi ? Un quoi ?

Élèves [avec crainte] : Une unité ?

Enseignante : Il y a donc, ici, une unité parce qu'il n'y a qu'un seul objet.

Il ne s'agissait plus d'un mode d'interrogation répétitif. L'enseignante menait cette fois une sorte de quête socratique de la connaissance. Toutefois, si l'on considère la nature des questions, on s'aperçoit facilement que les principes socratiques sont violés : « Est-ce un objet ? » ; « Une personne peut-elle être un objet ? » ; « Un seul petit dessin, non ? » ; « Oui, il n'y a qu'une seule poupée, alors que représente cette poupée ? » Quel est le point de référence de cette série de questions ? Est-ce un objet, une personne, un dessin ou une poupée ? Si l'intention à la base du dialogue socratique est de clarifier et de signifier, au moyen de la mémoire et de l'effort, alors cette sorte de dialogue est vraiment une fausse interprétation ou une banalisation de la méthode socratique.

Le style de questions posées par les enfants ne différerait pas de celui de l'enseignant.

Élève : Que doit-on écrire ?

Élève [montrant son cahier d'exercices] : Comme ça, mademoiselle Elvira ?
Élève : Combien de lignes ?
Élèves : Doit-on passer une ligne ?

Il était très difficile de relever dans nos notes d'observation des questions différentes de celles-ci. Les questions des élèves portaient presque toujours sur les aspects formels de la tâche à accomplir ou sur les règles de conduite devant être observées dans la classe. Il n'y avait jamais de questions se rapportant aux thèmes principaux du cours ou aux activités d'apprentissage. Ainsi, ni le type d'interrogation des enseignants ni celui des élèves ne constituaient un indice significatif de participation au processus d'apprentissage. Les enseignants demandaient rarement « pourquoi ? » et les élèves ne posaient jamais de questions reliées au contenu de leur cours.²

Le type de réponses variait selon que les enfants se trouvaient devant des questions itératives ou devant un dialogue socratique banal. Dans le premier cas, les réponses étaient précises et le plus souvent se résumaient à un ou deux mots ; « trois cents », « quatre cents », par exemple. Dans le second cas, les réponses pouvaient parfois varier de façon à englober plusieurs réponses en une seule : « cahier d'exercices », « unités », « trois fois, quatre, une ».

Comment les enseignants réagissaient-ils face aux réponses données par les enfants ? Dans l'ensemble, ils prêtaient attention aux mots qu'ils estimaient appropriés. Nous insistons sur le fait qu'ils ne s'intéressaient qu'aux mots ; ils n'accordaient pratiquement aucune attention à la signification conceptuelle de ce qui était communiqué. De plus, les enseignants s'arrêtaient très rarement pour clarifier une situation ou expliquer pourquoi les autres mots n'étaient pas acceptables.

Enseignante : J'ai cinq quoi ?
Élèves [ensemble] : Éléments.
Enseignante : Non ! Qu'est-ce que c'est que ça ?
Élèves [ensemble] : Des stylos.
Enseignante : Des stylos, que faisons-nous avec des stylos ?
Élèves : Nous écrivons.
Enseignante : Nous écrivons, oui ! Alors, en ce qui concerne les ensembles, qu'est-ce que j'ai ?
Élèves [ensemble] : Un ensemble.
Enseignante : Un groupe de quoi ?
Élèves : De stylos.
Enseignante : Un groupe de quoi ?
Élèves [ensemble] : De plusieurs éléments ?
Enseignante : Très bien !

Dans cet extrait, l'enseignante n'explique pas pourquoi le mot « stylo » est accepté dans un contexte et le mot « élément », dans un autre. Dans ce type d'interrogation, il n'y a pas de place pour la réflexion ; les réponses font partie d'un processus de devinette dans lequel l'enfant s'engage chaque fois qu'il doit répondre à une question.

²Au total, 60 séries de notes augmentées ont été analysées. Aucune d'entre elles ne contenait la question « pourquoi » provenant des élèves (voir de Tezanos et al. 1983).

Un autre type de dialogue relevé dans les classes était axé sur les directives données individuellement ou collectivement, relativement aux aspects formels du travail à accomplir.

Enseignante : S'il-vous-plaît, tracez une marge dans votre cahier d'exercices si celui-ci n'en contient pas. Pour tracer une marge, combien de petits carrés devez-vous laisser ?

Élèves [ensemble] : Quatre !

Enseignante : Écrivez en grosses lettres. Écrivez en grosses lettres, s'il-vous-plaît, parce qu'il s'agit d'un titre, et que les titres, ne l'oubliez pas, doivent être écrits en majuscules de façon à bien se distinguer du reste du texte.

Enseignante [à un garçon] : Certaines lettres doivent être tracées vers le haut, d'autres, vers le bas ; fais-le comme ça car toutes les lettres ne sont pas identiques. Voyez-vous les lettres ?

Élèves : Oui, Madame !

Enseignante : Vous devez rapprocher les lettres les unes des autres. Voyez-vous comment elles sont écrites au tableau ? Pourquoi n'imitiez-vous pas ce qui est écrit au tableau ? Maintenant, passez la ligne suivante et soulignez votre titre de façon à obtenir une présentation soignée.

Enseignante : Avez-vous fini de compter les lignes ?

Élèves [ensemble] : Oui, Madame !

Enseignante : Maintenant, utilisez un stylo bleu. Une belle écriture, lentement, sans sauter de mots. Vous devez dessiner des lettres, non des crochets.

Résumé

En bref, nous avons tenté, jusqu'à maintenant, de décrire la structure des cours et les modes de participation, dans les classes observées. Comme nous l'avons mentionné au début du chapitre, cela signifie que nous avons essayé de rendre la réalité de la classe. Toutefois, la compréhension des événements décrits est primordiale. Cette nécessité d'interpréter nos observations nous a amenés à les rattacher aux questions relatives à la scolarité, à l'enseignement et au contenu de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les événements de la classe constituent, en réalité, les activités scolaires les plus significatives. En effet, c'est dans la salle de classe que se joue le rôle traditionnel de l'école, que s'effectue la transmission des connaissances et des pratiques sociales admises. À partir de nos observations, nous pouvons dire provisoirement que les activités de l'école sont centrées sur la transmission des connaissances. La seule préoccupation des enseignants, c'est d'enseigner quelque chose qu'ils jugent utile et précieux pour leurs enfants. Pour y arriver, ils créent des situations qui, dans l'ensemble, reproduisent ce qu'ils ont vécu lorsqu'ils étaient élèves ; par exemple, un enseignant qui scrute les souvenirs d'un groupe d'enfants afin de trouver des mots pertinents pour faire d'eux « de bons citoyens de l'avenir ». En ce sens, on peut affirmer que les enseignants dans les écoles colombiennes utilisent une partie du « contenu substantif » inhérent à la tradition pédagogique, mais qu'ils le font inconsciemment, sans l'avoir réellement appris au cours du programme de formation.

Dans un résumé sur la signification profonde de la tradition pédago-

gique, Lombardo-Radice (1933) estime qu'un cours ne se compose pas de la matière que nous présentons mais des concepts que l'enfant a déjà acquis et qu'il transforme en les observant (un concept doit être soutenu, précisé et approfondi, c'est-à-dire modifié de façon à résoudre une question profonde). En ce sens, nous devons dire que les efforts des enseignants sont purement formels ; leur unique souci semble être de montrer quelque chose, d'interroger et de répondre, répétant ce modèle continuellement, sans se soucier vraiment de ce qui est enseigné.

La structure particulière de ce modèle d'enseignement fait également ressortir l'impact du modèle à « objectifs de comportement » utilisé par les enseignants, de façon consciente ou non, conséquemment à leur formation et au format du programme officiel. Ce modèle met l'accent sur l'organisation hiérarchique de l'information, en relation avec une série d'objectifs préétablis exprimés sous forme de comportements observables et quantifiables, et censés indiquer si les élèves ont assimilé ce qui leur a été enseigné. La formule stimulus-réponse, qui met l'accent sur des méthodes appropriées de transmission de l'information, est au centre du modèle. Dans cette perspective, l'école, qui constitue le cadre physique des activités de la classe, a pour objectif d'administrer efficacement le processus de transmission de l'information en exigeant des élèves et des enseignants un meilleur rapport temps-travail.

L'interprétation

Comme nous éprouvions le sentiment de ne pas avoir réussi à tout expliquer ce que nous avons observé et, par conséquent, comme nous n'avions pas encore découvert les origines profondes de l'échec scolaire, nous avons tenté une deuxième étape d'interprétation (voir l'Annexe 1, pour l'explication théorique).

Nous avons donc relu nos notes d'observation et choisi les événements récurrents qui semblaient avoir une importance particulière dans la compréhension du processus d'enseignement. Nous avons nommé ces événements « incidents clés ». Nous avons ensuite regroupé ces incidents clés selon leur nature. Nous avons nommé ces groupes « moments significatifs », c'est-à-dire des processus qui définissent le modèle des rapports humains dans la classe (voir l'Annexe 1).

L'ironie, la surdité intermittente, le nominalisme répétitif, les réponses arbitraires aux questions de l'enseignant, et la gymnastique en tant que mode de discipline ont été désignés comme étant les moments significatifs les plus importants liés au processus d'enseignement. Dans les sections qui suivent, nous présentons des extraits servant à illustrer ce que l'on entend par chacun de ces groupes.

Ironie et surdité intermittente

1^{re} année

Élève : Pour les manger !

Enseignante [d'un ton ironique] : S'agit-il de quelque chose à manger ?

Toi, tu les manges ? C'est peut-être pour ça que tu es si petit !
[Les autres enfants rient.]

3^e année

Enseignante [d'un ton ironique] : Très bien ! Laisse-moi te féliciter pour ne pas avoir apporté ton devoir !

5^e année

Enseignante [à un enfant qui tousse] : Maintenant tout le monde a une quinte de toux !

Enseignante : Plat ! Très bien ! Y a-t-il d'autres os qui ne sont pas plats ?

Élève : Ceux qui sont pliés !

[L'enseignante ne relève pas la réponse.]

Enseignante : Lesquels ?

Élèves [ensemble] : Le maxillaire !

Enseignante : Un quoi ?

Élèves [ensemble] : Nasal . . .

[L'enseignante ne fait pas attention à la réponse.]

Dans tous les cas précédents, on retrouve un dénominateur commun : les enfants, confrontés au ton ou aux commentaires ironiques de l'enseignante, se taisaient et la crainte se lisait sur leur visage. Pour nous, il était évident que l'enseignante tentait de soumettre les enfants. Souvent, c'est le manque de connaissances qui incitait les enseignants à adopter cette forme de violence symbolique afin de sauver les apparences. L'élève qui répondait « pour les manger » à la question de l'enseignante faisait référence à ses mains. Bien que l'enseignante ait toléré quantité de réponses erronées concernant l'utilisation des doigts, dans ce cas elle avait recours à l'ironie pour rejeter la réponse de l'élève. Toutefois, elle faisait elle-même des erreurs grammaticales, comme le démontre la phrase suivante : « Maintenant lance-nous cette petite histoire sur les doigts. » Cette enseignante n'avait même pas la supériorité intellectuelle pour justifier son rejet de la réponse.

Souvent, les enseignants ne tenaient pas compte des réponses des élèves. Nous avons observé différentes situations : l'enseignant qui ne relève pas une réponse erronée ; l'enseignant qui fait preuve d'indifférence après s'être mépris sur l'identité d'un élève ; l'enseignant qui néglige de répondre à des questions de formalité sur le travail à accomplir. Pour nous, cette attitude représentait un autre moyen arbitraire de soumettre les enfants. L'enseignant écoutait ou répondait s'il ou elle avait envie de le faire. Il se peut que plusieurs enfants aient vécu ces situations comme une forme de rejet et que ceux qui avaient besoin d'attention aient eu recours uniquement aux réponses susceptibles de plaire à l'enseignant.

Nominalisme répétitif

Enseignante : En combien de parties l'a-t-on coupé ?

Élève : Quatre !

Enseignante : Quatre.

Comme on a pu le noter dans les extraits précédents, la répétition était fréquente. En outre, nous pouvions difficilement trouver dans nos notes d'observation le moindre signe d'une intention de donner un sens à ce qui était répété. Nous ne nions pas la nécessité de fournir des données à la mémoire ; le nom des os, par exemple, doit être mémorisé. Cepen-

dant, la mémoire éducationnelle doit faire appel à l'imagination et à la créativité, qui sont à la base de la métamorphose culturelle. De ce point de vue, la mémoire repose sur l'aptitude à intérioriser des significations ; à ce moment-là seulement, elle contribue à étendre le savoir. Le concept de mémoire à la base des situations dont nous avons été témoins était centré sur la répétition, le sens étant imposé de l'extérieur plutôt que construit à l'intérieur. La mémoire ne servait qu'à reproduire les mots de façon absurde. Dans l'exemple, la répétition du mot « quatre » n'aidait probablement pas l'enfant à comprendre la notion de fraction, tel que voulu ; par contre, le dessin d'un objet devant être divisé, que l'enseignant a tracé plus tard au tableau, a sans doute aidé (Piaget et Inhelder 1967).

Réponses arbitraires

1^{re} année

Enseignante : Et si je dis que tous les enfants de cette classe forment un ensemble, qui sont les éléments ?

Élèves [ensemble et se référant à l'exemple précédent] : Les pommes.

3^e année

Enseignante : Hier je vous ai parlé de la sobriété.

Élève : La sobriété, c'est quand quelqu'un mange trop !

5^e année

Enseignante : Quoi d'autre ? Voyons voir ! Qui sont-elles, celles qui composent le nez ? De plus, parfois vous avez une grippe et quand vous vous couchez, le soir, vous ne pouvez pas dormir parce qu'elles sont bloquées . . . et vous parlez d'une voix rauque. Comment les appelle-t-on ? Toi, là-bas (désignant un élève à l'arrière de la classe). Toi, . . . m'entends-tu ? A la maison, lorsqu'elles sont enflammées, il . . .

Élèves : Des gouttes pour le nez !

Enseignante : Non, c'est ce que tu utilises lorsque tu veux calmer l'inflammation. Mais lorsque tu as un rhume et que tu vas au lit, tu ne peux pas dormir parce qu'elles . . . sont bloquées ? De quoi s'agit-il ? Voyons voir ?

Élève : Les bronches.

Ces réponses semblent indiquer que les enfants sentent le besoin de dire quelque chose pour participer. Ils ne réfléchissent pas en donnant leurs réponses ; ils veulent tout simplement indiquer que « oui », ils « savent » et ils « comprennent » ce qui se passe ou ce dont on discute. Néanmoins, on peut se demander si ces réponses sont vraiment arbitraires. En fait, la plupart d'entre elles sont fonction de la logique des enfants et de leur compréhension du monde qui les entoure. Dans les exemples, la référence aux gouttes pour le nez se rattache à leur façon d'interpréter le fait d'avoir un rhume et de ne pas pouvoir dormir. La réponse « pommes » à la question relative aux éléments s'explique par le changement de contexte brusque de la question et le manque d'indices permettant d'identifier ce changement. Il y a aussi les cas où le caractère arbitraire d'une question entraîne inévitablement des réponses arbitraires.

En observant ces situations de façon plus globale, on pourrait dire qu'en fait, deux codes linguistiques agissent : un qui repose sur la con-

naissance sensée (voire même le folklore), et l'autre, sur les contenus avec sujet. Ces codes s'entremêlent constamment, de sorte que les enseignants posent des questions appartenant au code sensé de l'expérience quotidienne, tout en exigeant des réponses puisées dans le code scientifique.³

Exercices comme forme de discipline

1^{re} année

[La classe est bruyante.]

Enseignante : Déposez vos crayons. Levez les mains en l'air, comme ça [l'enseignante fait face à la classe et lève les mains]. Levez-vous !

[Les élèves bougent leurs doigts en levant les mains.]

Élève : Mes mains ne sont pas fatiguées !

Enseignante : Je vous ai demandé de déposer vos crayons, de vous lever et d'imiter mes mouvements !

[Les enfants font les exercices en imitant le professeur.]

Enseignante : Claquons les doigts et écoutons le bruit ainsi produit. La main droite d'abord, puis la gauche. Asseyez-vous ! Debout. Les bras en l'air, baissez le bras gauche et faites un cercle avec le droit. De l'autre côté maintenant, sans faire de bruit, Diego. Maintenant vos mains sont reposées, et vous aussi. On reprend le travail !

[Les enfants s'assoient et se remettent à travailler.]

3^e année

[Les garçons et les filles se dirigent vers la porte pour la récréation, en rangs séparés. L'enseignante est devant eux.]

Enseignante : Exercices avec les bras, on compte jusqu'à dix !

[L'enseignante compte et les enfants touchent différentes parties de leur corps (tête, épaules).]

Enseignante : Encore une fois ! Tous ensemble ! Il y a encore des garçons qui n'écoutent pas !

[Les enfants répètent l'exercice.]

Enseignante : S'il-vous-plaît, vous devez tous sortir dans l'ordre maintenant. Vous savez comment vous comporter durant la récréation. Les mains derrière le dos ! Les filles, suivez !

Nous avons souvent observé de telles situations lorsque les enfants revenaient de jouer, commençaient leur journée, ou travaillaient à leur pupitre. Ces exercices de gymnastique subits, imprévisibles, perturbaient les activités et nous ne pouvions y rattacher de valeur traditionnelle, telle que contribuer au mieux-être des élèves. D'ailleurs, leur caractère irrationnel est évident si l'on considère que l'éducation physique figure de façon spécifique à l'horaire des activités scolaires. Ces exercices de gymnastique constituaient plutôt une forme de discipline et d'ordre permettant à l'enseignante d'exercer son autorité dans la classe.

Conclusions

Pour conférer une signification aux éléments constitutifs des « styles d'enseignement », il faut d'abord considérer qu'ils n'appartiennent pas

³Une analyse plus complète de ce concept sera bientôt publiée.

au contenu substantif de la tradition pédagogique. Cela nous oblige à rechercher une explication qui augmentera la compréhension des rapports enseignant-élèves dans les écoles de Colombie. L'explication part de la question suivante : Pourquoi ces éléments surgissent-ils ?

La première tentative en vue de répondre à cette question repose sur l'hypothèse selon laquelle l'image de l'enseignant colombien contient une contradiction. Cette contradiction se définit comme suit : d'un côté, « incarnation de la connaissance » et de l'autre, un « manque de soutien social au rôle de l'enseignement ». Étant donné que l'enseignant doit fonctionner à l'intérieur des paramètres de cette image contradictoire, il recherche, dans ses activités quotidiennes, des normes de comportement en accord avec le premier segment de la contradiction ; l'ironie devient donc une façon d'exercer son autorité en supprimant une suite possible au discours de l'enseignant.

Cependant, ce que nous avons appelé la « surdité intermittente » peut être lié à un autre facteur. La difficulté qu'éprouvent les enseignants à prêter attention à des réponses simultanées et différentes données par 30 à 40 élèves peut constituer une raison plausible. Cela explique en partie pourquoi les enseignants insistent parfois sur des réponses individuelles. Il semble également que les enseignants ont un besoin compulsif de s'en tenir au sujet qu'ils ont déterminé. En conséquence, peut-être inconsciemment, ils choisissent uniquement les réponses ou les questions qui ne risquent pas d'interrompre leur discours. La surdité intermittente est également liée à la manière dont les enseignants traitent les réponses arbitraires de leurs élèves. Ils semblent incapables de canaliser les réponses incorrectes et par conséquent n'incitent pas les élèves à réfléchir sur les erreurs qu'ils ont commises. Cela indique partiellement que les enseignants semblent avoir une compréhension superficielle de leur sujet et de la technique pédagogique qui intervient dans la transmission des connaissances. Ainsi, ils ne font que transmettre des résultats sans savoir comment ces résultats ont été obtenus ; de là, leur recours au nominalisme répétitif, lequel ne tient pas compte de la relation entre les choses et les mots et oublie que les mots « en eux-mêmes ne confèrent aucune connaissance ou sentiment [et que] les choses en elles-même n'engendrent pas non plus la compréhension ou l'intimité dans les rapports. Pour qu'il y ait éducation, les mots et les choses doivent se rencontrer » (Stoecker 1964).

Le manque de connaissances sur la relation qui existe entre les mots et les choses est à la base des méthodes d'évaluation qu'utilisent les enseignants, et qui sont axées sur le nombre de mots qu'un enfant est capable de répéter. À leur tour, les mots doivent être appris dans un climat de « discipline », « d'ordre » et « d'attention » ; à cette fin, l'enseignant invoque le pouvoir des mouvements de gymnastique où, ce qui compte, ce n'est pas le but intrinsèque de l'exercice mais sa propriété disciplinaire. Ce style d'enseignement que nous avons retrouvé dans toutes les classes témoigne de la compréhension qu'a l'enseignant de ce que signifie enseigner.

Si l'on considère les propositions de la pédagogie traditionnelle telles qu'exprimées par Kerschensteiner (voir Stoecker 1964), à savoir que « l'enseignement constitue une introduction cohérente et systématique aux

structures de la signification culturelle », alors on ne retrouvait aucun enseignement véritable dans les classes observées.

L'une des principales fonctions de l'école est d'inciter les élèves à devenir des êtres cultivés, c'est-à-dire des sujets ayant atteint une « connaissance de soi » socratique qui, historiquement, prend racine dans leur propre individualité de même que dans leur participation aux processus sociaux (Gramsci 1970). Pour réaliser un tel objectif, les enseignants doivent comprendre que l'enseignement suppose la connaissance de domaines étendus et homogènes, connaissance acquise en fonction des modes de construction et non des résultats obtenus (Stoecker 1964) ; autrement, l'école perd à la fois son intention formatrice et son ancrage social. L'intention formatrice de l'école reconnaît que la connaissance ne se limite pas à un ensemble de matières sur lesquelles on transmet de l'information, mais qu'elle a le pouvoir de modifier les sujets à bien des égards, rehaussant ou diminuant leur qualité humaine. L'ancrage social fait allusion à la connaissance sensée déjà acquise par l'enfant et à la façon dont elle peut être liée à l'acquisition de la connaissance scientifique valable. Nous devrions également ajouter que cette connaissance scientifique est historiquement produite suivant les besoins de la société et, qu'à son tour, elle produit des résultats qui influent sur la société.

Par conséquent, en préparant et en élaborant un cours, l'enseignant devrait manifestement considérer les conditions suivantes :

- la connaissance sensée des enfants ;
- les modes d'appropriation culturelle de la réalité que les enfants ont déjà maîtrisés ;
- la situation concrète des enfants ;
- les structures pédagogiques de base (éléments didactiques) ;
- le contenu essentiel des matières ; et
- la valeur formatrice de ces contenus.

L'enseignant confus devant les modes d'appropriation de la connaissance éprouve des difficultés à traiter la connaissance sensée des enfants. Une telle confusion peut aussi empêcher l'enseignant de rattacher l'enseignement à « des situations concrètes », comme le recommande la didactique. Les « situations concrètes » ne devraient pas être considérées, et c'est souvent le cas, comme du matériel ou des aides pédagogiques : les situations concrètes se rapportent à la connaissance que l'enfant a déjà de la réalité. Un enseignant sera capable de situer ses activités pédagogiques dans un contexte social s'il peut faire le lien entre la connaissance de la situation concrète des enfants et les étapes de l'appropriation de la connaissance. Pour ce faire, l'enseignant doit par son savoir ajouter efficacement au contenu des sujets enseignés. C'est la seule façon qui puisse permettre à l'enseignant de vraiment comprendre la valeur formatrice de la connaissance du sujet pour le développement de l'individu qui, historiquement, est conscient de lui-même et de la société.

Ainsi, il est inexact de considérer l'échec scolaire uniquement comme une inaptitude à compléter l'année scolaire ou le fait de rester à l'école au-delà de cette année. Si l'enfant n'a appris qu'à répéter et à assimiler des connaissances en les mémorisant, alors une autre sorte d'échec peut se manifester même si l'enfant réussit son année. Nous contestons cette

vision du cheminement scolaire de l'enfant et par conséquent, nous remettons en question les types de réussites et d'échecs retrouvés dans les écoles primaires de Colombie.

-
- de Tezanos, A., Munoz, G., Romeo, E. 1983. Escuela y comunidad. Un problema de sentido. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, Bogotá, Colombie.
- Gramsci, A. 1970. En búsqueda del principio educativo. *In Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Juan Pablo, México, Mexique.
- Lombardo-Radice, G. 1933. Lecciones de didáctica. Editorial Labor, Barcelone, Espagne.
- Piaget, J., Inhelder, B. 1967. Genèse des structures logiques élémentaires. Éditions Delachaux et Niestle S.A., Neuchâtel, France.
- Stoecker, K. 1964. Didáctica general. Kapelusz S.A., Editorial, Buenos Aires, Argentine.

Écoles et enseignement au Venezuela

5

Irma Hernandez

Dans ce chapitre, nous examinons le rapport entre les caractéristiques des diverses structures scolaires ainsi que la façon particulière dont se déroule le processus d'éducation à l'intérieur de ces cadres. Les écoles comprises dans l'étude vénézuélienne sont, d'une certaine façon, le produit de différentes étapes du développement éducationnel vénézuélien, et reflètent les philosophies éducationnelles des gouvernements qui se sont succédés au cours des 50 dernières années.

Dans les régions urbaines et suburbaines de Caracas, la capitale, nous avons travaillé dans trois types d'écoles primaires : élémentaire urbaine, élémentaire créative et conventionnelle urbaine. Dans la zone rurale entourant Turmero, dans l'état d'Aragua, nous avons visité deux écoles primaires : conventionnelle rurale et élémentaire rurale. Dans chacune des écoles, nos observations portaient sur les classes de 1^{re} et de 4^e année.

Les différences entre ces écoles résidaient principalement dans leur structure et dans leur degré d'avancement à l'intérieur du système de réforme mis sur pied au Venezuela au début des années 70. Par conséquent, les écoles que nous avons étiquetées « élémentaires » sont celles où sera dispensé le cours primaire terminal de 9 ans — l'âge des enfants variant entre 6 et 15 ans — ce qui constitue, en Amérique latine le niveau de base de l'éducation. En vertu des arrêtés du ministère de l'Éducation vénézuélien, les écoles élémentaires sont des institutions où

une éducation obligatoire minimale est dispensée pour tous les citoyens dans le but de contribuer à leur épanouissement personnel, de les préparer à apprécier notre héritage culturel et afin qu'ils prennent part de façon constructive à la communauté grâce à ces instruments qui contribuent au travail efficace et à la scolarité post-élémentaire.

Les écoles élémentaires possèdent trois cycles : le cycle « instrumental » qui couvre la 1^{re} à la 4^e année ; le cycle « consolidé » qui s'étend à la 5^e et à la 6^e année ; et le cycle « d'indépendance » qui couvre les 7^e, 8^e et 9^e années. Nos observations ont porté uniquement sur le cycle instrumental, où le contenu du programme était centré sur les aptitudes à lire, à écrire et à compter et était identique à celui des écoles conventionnelles.

Les deux écoles conventionnelles de l'étude faisaient partie du groupe d'écoles traditionnelles qui avaient maintenu le cycle de 6 ans. Outre cette distinction entre conventionnelle et élémentaire, nous avons observé que deux des écoles élémentaires présentaient des différences l'une par rap-

port à l'autre. L'école élémentaire créative s'inscrivait dans un projet expérimental conçu pour encourager le développement du sens critique et des activités de libre expression de nature cognitive, affective et physique (Ministerio de Educación 1981). L'école élémentaire rurale, bien que fidèle aux principes de l'éducation élémentaire, possédait sa propre histoire en tant qu'école communale.¹ Cette école, qui comptait parmi les plus vieilles écoles observées, avait traversé plusieurs étapes structurales. Après son statut initial d'école à un professeur, en 1946, elle est passée en 1950 au statut de *escuela concentrada*, en fusionnant avec plusieurs des établissements à un professeur de la même localité. En 1961, aménagée dans des locaux appropriés, cette école obtient le statut d'école primaire à part entière et devient un centre-pilote de formation professionnelle rattachée au développement local et régional. Ce projet supposait également une transformation de l'école élémentaire rurale en école productive, où les cultures plantées par les élèves allaient servir à payer le matériel d'entretien et d'apprentissage pour l'école et à constituer des épargnes personnelles pour les élèves eux-mêmes. Par conséquent, l'éducation durant les trois premières années, consistait en un programme formel orienté vers l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, et la formation professionnelle, dans des activités liées à l'agriculture, aux métaux, au bois, à la construction et à l'électricité, ou dans les tâches ménagères, spécialement dans le cas des filles. Les enfants devaient participer activement à la planification des diverses activités, lesquelles devaient être choisies en fonction des besoins de la communauté. Aujourd'hui, cette école, bien qu'ayant conservé son statut particulier d'école communale, tend vers la structure de l'école élémentaire, avec cycle de 9 ans.

Dans ce chapitre, nous décrivons ces écoles et leur emploi du temps ; nous décrivons ensuite les enseignants, les enfants et leur environnement. Finalement, nous examinons, du point de vue descriptif et interprétatif, les caractéristiques des méthodes pédagogiques observées dans les classes et la manière dont ces styles se rattachent à l'acquisition des notions de réussite et d'échec chez les enfants.

Les écoles et leurs activités courantes

Au point de vue matériel, toutes les écoles étaient aménagées dans des bâtiments spécialement construits à cette fin. Toutefois, dans chacun des cas, leurs particularités reflétaient la période où elles avaient été construites de même que le niveau d'avancement du système éducationnel à cette époque. Deux des bâtiments, abritant l'école élémentaire rurale et l'école conventionnelle urbaine, avaient été érigés avant l'apogée de l'expansion quantitative (1940 à 1965) ; lorsque l'enfant constituait la préoccupation principale de la philosophie éducationnelle, le noyau du processus

¹Le fondement juridique de ce type de structure se retrouve dans le Ley Orgánica de Educación, 28 juin 1980, et dans le Sixième plan de développement national (1981 à 1985). Les deux documents insistent sur l'objectif civique et social de l'éducation de même que sur son rôle en tant que « moyen contribuant à l'amélioration de la vie communautaire et facteur primordial dans le développement national ». Ils exposent une structure juridique appelée Comunidad Educativa, c'est-à-dire l'association des enseignants, parents, étudiants et membres de la communauté engagée dans l'administration de l'école.

éducatif. Ces écoles, construites respectivement sur un et deux étages, possédaient des cours de récréation immenses, des salles de classe et un laboratoire adéquats, ainsi qu'une bibliothèque ; les corridors étaient vastes, il y avait beaucoup de lumière et l'on respirait de l'air frais.

Les deux autres écoles urbaines (élémentaire et créative), bien que contenant suffisamment de classes et de bureaux pour l'administration, possédaient moins d'espace pour circuler, pour jouer et pour pratiquer des sports ou d'autres activités similaires. Elles avaient été construites durant la réforme (1973 à 1975), lorsque les politiques gouvernementales mettaient l'accent sur la nécessité d'étendre le système et d'offrir des services éducatifs à quiconque en avait besoin.

L'école conventionnelle rurale, construite en 1967, était aménagée dans un édifice préfabriqué, bien éclairé, conçu pour remplacer les vieilles maisons de campagne où se déroulaient la plupart des activités des écoles rurales.

L'atmosphère généralement observée dans ces écoles dépendait, en partie, des installations. Les écoles spacieuses permettaient aux élèves de se réunir au centre de la cour de récréation ; par conséquent, ils communiquaient davantage, se montraient plus sociables et l'on observait une interaction entre les différents groupes d'âge. En contraste, dans les écoles à espace restreint, disposées par étages, on notait la formation de clans et davantage de cas de mauvaise conduite durant les récréations.

Dans l'ensemble, les écoles étaient bien équipées au niveau du mobilier (tables pour les 1^{re} années (Fig. 2), pupitres pour les 4^e années, tableaux verts, espaces de rangement, armoires, et lieux d'affichage). Les édifices scolaires urbains, situés dans des quartiers délabrés, tranchaient nettement avec le reste des maisons du secteur, ce qui avait pour effet de créer du ressentiment au sein des membres de la communauté.

Les salles de classe

Dans les deux écoles traditionnelles, l'aménagement des classes de 1^{re} et 4^e année était presque identique. À l'école urbaine, les enfants de 1^{re} année s'assoiaient à des tables placées dans une salle accueillante pourvue d'un « coin-maison », d'un « coin-jouets » et d'un tableau d'affichage aux couleurs vives. À l'école rurale, ils partageaient des pupitres et des tables dans une salle également décorée d'affiches multicolores (Fig. 2). Les classes de 4^e année, urbaines et rurales, étaient aménagées traditionnellement c'est-à-dire avec des rangées de pupitres, et des espaces d'affichage étaient réservés sur les murs. Dans toutes les classes, le pupitre de l'enseignant se trouvait en avant, placé à angle, selon l'emplacement de la porte. Ainsi, l'enseignant était bien visible, pas autant toutefois que si le pupitre avait été placé sur une estrade.

Dans les trois écoles élémentaires observées, les salles de classe étaient très semblables à celles des écoles conventionnelles : des tables pour les plus jeunes et des pupitres pour les élèves de 4^e année. La plupart des salles possédaient des espaces d'affichage très attrayants ainsi qu'une grande quantité d'étagères.

Emploi du temps

La plupart des bâtiments scolaires abritaient deux écoles distinctes (avec des populations différentes), fonctionnant suivant deux horaires : le matin, de 7 h 00 à 12 h 00 et l'après-midi, de 13 h 00 à 18 h 00. À l'école urbaine, les enfants, au son de la cloche, se hâtaient de former des rangs, suivant le sexe et l'année. Dans certaines écoles, l'hymne national vénézuélien était chanté, puis le drapeau était hissé. À l'école rurale, on procédait différemment. À l'école élémentaire rurale, par exemple, les enfants arrivaient vers 7 h 00 et se préparaient tranquillement à accomplir diverses tâches d'une durée d'environ 20 minutes. Après avoir terminé ces tâches, ils se regroupaient pour chanter l'hymne national ; ensuite, ils écoutaient un discours sur un thème particulier, ainsi que diverses annonces. À l'autre école rurale, les enfants pouvaient entrer directement dans les salles de classe, sans avoir à se mettre en rang à la demande du premier enseignant arrivé. Nous avons remarqué que les enseignants, dans cette école, accusaient souvent des retards de cinq minutes à une heure, prétextant des problèmes de « distance » et de « transport ».

Dans toutes les écoles sauf une, le temps accordé pour les récréations était de 30 minutes. Au son de la cloche, les enfants se précipitaient dans la cour de récréation. Dans les écoles urbaines, ils pouvaient acheter une boisson et une *arepa* (sorte de feuilleté de Cornouailles, farci de fromage ou de viande) à la cantine ; les enfants de l'école rurale devaient apporter leur propre collation. La récréation avait lieu entre 9 h 00 et 9 h 30. Seule l'école élémentaire rurale accordait 10 minutes de pause après chaque période d'enseignement de 90 minutes. Les enseignants se relayaient pour assurer une surveillance dans la cour de récréation, concentrant surtout leurs efforts à empêcher les bagarres.

Dans la plupart des écoles, la cloche annonçant la fin des cours sonnait de 15 à 30 minutes avant l'heure prévue. Dans deux des écoles possédant un horaire du matin (élémentaire rurale et conventionnelle urbaine), les enfants quittaient à midi pour le dîner. En fait ce n'est qu'à l'école élémentaire rurale que tous les enfants prenaient un dîner. À l'école urbaine, on donnait un dîner gratuit aux enfants frêles ou très pauvres.

Les enseignants

À l'exception des enseignants de l'école conventionnelle rurale, tous les enseignants que nous avons rencontrés avaient suivi leur cours à l'école normale (collège de formation pour enseignants).

Au cours d'entrevues, l'enseignante de 1^{re} année de l'école conventionnelle urbaine a admis avoir choisi le métier d'enseignante parce que sa mère l'y avait poussée. Toutefois, elle semblait intéressée à son travail et consciencieuse, et ses élèves paraissaient l'aimer. Elle avait 37 ans et enseignait en 1^{re} année depuis cinq ans. Par contre, l'enseignante de 4^e année n'éprouvait plus de satisfaction à enseigner. Elle avait opté pour l'enseignement et cherché à se perfectionner en effectuant un certain nombre de stages de formation. Mais, après 23 ans de métier, dont six au même niveau, elle avouait : « J'aime mon travail, mais je suis fatiguée. » Cependant, ses élèves parlaient d'elle en bien : « Elle est bonne, elle porte de

jolis vêtements et elle donne de bonnes explications. Elle est *chevere* (une chic personne), elle prend soin de nous et elle explique ce qu'elle écrit au tableau. »

Les deux enseignantes de l'école conventionnelle rurale étaient plus jeunes et chacune avait reçu un type particulier de formation. L'enseignante de 1^{re} année, âgée de 30 ans, avait terminé son cours secondaire seulement trois ans auparavant. Elle avait ensuite passé une année dans un établissement local de formation afin d'obtenir son certificat d'enseignement. Au moment de nos observations, elle suivait un cours d'anglais à l'université (ce qui lui permettrait d'obtenir un certificat d'enseignement secondaire). Elle venait d'une famille pauvre et avait obtenu son diplôme en fréquentant l'école du soir. Lorsqu'elle nous exposait ses vues sur l'éducation, nous pouvions sentir son insécurité. Elle éprouvait le besoin de répondre par des phrases « toutes faites », qu'elle avait sans doute apprises durant sa formation et qui reflétaient les tendances prescrites. L'enseignante de 4^e année était âgée de 25 ans, avait terminé son secondaire deux ans plus tôt, et faisait son stage de formation. Elle était nettement malheureuse dans l'enseignement. « J'aime enseigner, mais j'aurais préféré me préparer pour un autre métier ; celui-ci paie très mal. Je ne suis définitivement pas dans l'enseignement par vocation ! »

En général, dans ces écoles conventionnelles, les enseignantes semblaient avoir adopté une philosophie de l'enseignement plutôt messianique. Elles se donnaient pour mission de pourvoir à l'éducation des enfants : « J'ai choisi cette profession parce que j'ai senti que j'avais la vocation et que j'éprouvais le désir d'agir comme apôtre du bien. » Toutefois, cette philosophie, qui s'appuyait sur des modes de communication plutôt autoritaires, semblait susciter autant de passivité que de réceptivité chez les enfants.

Enseignante : Vous venez de faire quelque chose que vous n'avez jamais fait auparavant ! Vous vous êtes tous levés sans permission pour aiguiser vos crayons !

[À une autre occasion]

Enseignante : N'écrivez pas dans votre livre !

Enseignante : May, qu'est-ce que c'est que cette position ? Tiens-toi droite.

[Un élève lève la main pour demander la parole.]

Enseignante : Je passe dans les rangées. Attends que j'aie fini de corriger et que je puisse retourner à ton pupitre.

[À une autre occasion]

Enseignante : Tu es un garçon intelligent, poli, tranquille ; mais tu t'es mal comporté et je ne peux l'accepter ; ta chemise est déchirée, il faut la coudre. Dis à ta grand-mère de venir à l'école demain !

Dans les trois écoles élémentaires observées, les enseignantes avaient toutes été formées dans des écoles normales et avaient toutes fait au moins un autre stage de formation. Deux d'entre elles s'étaient inscrites à des cours universitaires, qui allaient leur permettre d'obtenir un diplôme en pédagogie. Elles possédaient entre 12 et 22 années d'expérience.

À l'école élémentaire urbaine, l'enseignante de 1^{re} année que nous avons interrogée avouait ne pas être pleinement heureuse dans son métier.

Je ne me considère pas comme une bonne enseignante. Je pense que je pourrais m'améliorer. J'ai choisi ce métier, mais au fur et à mesure que le temps passe, on dirait que je perds la vocation ; ou je ne sais pas, c'est peut-être parce que nous n'obtenons plus les mêmes résultats qu'auparavant, lorsque nous étions de jeunes enseignants. J'ai 22 ans d'expérience.

Malgré cette déclaration, l'enseignante faisait preuve de gentillesse et d'encouragement envers les enfants de sa classe et recherchait leur participation. L'enseignante de 4^e année, au contraire, bien que se disant satisfaite de son travail et « exigeante » pour ses enfants, avait tendance à dénigrer les enfants.

Enseignante : Nous allons commencer l'exercice !

Élèves : Madame, nous n'avons pas encore fini !

Enseignante : Quoi ? Vous en êtes encore à la date ?

Enseignante : Je suis persuadée que si Salvatierra n'a pas fini, c'est parce qu'il s'est levé pour faire quelque chose d'autre pendant que j'étais sortie de la classe.

Salvatierra [se levant] : Oui, Madame !

Enseignante : Qu'est-ce que tu copiais ?

Salvatierra : Les commentaires sur les paragraphes.

Enseignante : Et tu étais censé copier tous ces commentaires ? Où étais-tu lorsque j'ai donné les directives ?

Salvatierra : Ici, madame !

Enseignante : On dirait bien que non puisque tu n'as rien compris de ce que j'ai dit. Voyons Perez, qu'est-ce que j'ai demandé de faire ?

Perez : Nous devons lire ces paragraphes-là et ceux-là (il montre les paragraphes dans le livre). Nous étions censés faire des commentaires et copier le troisième paragraphe et les commentaires qui s'y rattachent.

À l'école créative urbaine, l'enseignante de 1^{re} année était très dynamique. Elle se disait heureuse de son sort et se considérait comme une bonne enseignante. Ses élèves sentaient nettement qu'elle les aidait et les encourageait. D'après nos observations, nous avons constaté que cette enseignante s'efforçait d'appliquer les méthodes pédagogiques recommandées pour ce type d'école. L'enseignante de 4^e année affirmait elle aussi aimer l'enseignement même si elle devait faire face à des situations difficiles que lui occasionnait son groupe d'élèves. Les élèves disaient qu'ils l'aimaient et qu'ils se sentaient heureux avec elle. En tant qu'observateurs, nous avons l'impression que tout en reconnaissant la valeur du métier d'enseignant, elle était quelque peu déprimée et peut-être frustrée. De plus, dans son style d'enseignement, elle apportait très peu d'encouragement, surtout si l'on considère qu'il s'agissait d'une école vouée au développement de la créativité chez l'enfant.

Enseignante : Savez-vous ce que j'ai ici ?

Élèves : Des capsules de bouteilles de lait !

Enseignante : Que fait-on habituellement avec ces capsules ?

Élèves : On les jette.

Enseignante : Eh bien, vous devriez les utiliser ! À quoi pourraient-elles servir ?

Élèves : À faire un dessin !

Enseignante : Quoi d'autre encore ?

Élèves : Marquer quelque chose !

Enseignante : Et en quoi cela diffère-t-il du dessin ?

Élèves : Ça sert à marquer — c'est plus élevé !

Enseignante : Oui c'est plus élevé, c'est en relief !

À l'école communautaire rurale, l'enseignante de 1^{re} année était âgée de 38 ans. C'est dans cette école qu'elle avait passé le plus de temps.

J'ai essayé de donner la meilleure éducation possible, compte tenu de mes aptitudes, de ma formation et de ma vocation. J'aime mon métier ; j'enseigne depuis 21 ans dont 10 dans les classes de 1^{re} année. J'ai choisi ce métier parce que j'ai toujours voulu être enseignante.

Ses élèves avaient de bonnes paroles à son égard : « Notre maîtresse est gentille et très jolie » ; « elle nous aide à apprendre à lire et à écrire, elle nous corrige » ; « j'aime mon professeur, elle est gentille et jolie » ; « notre professeur nous aide lorsque nous avons besoin d'elle ; quand c'est difficile, elle corrige nos erreurs et c'est ce qui est bien, elle nous aide à apprendre. » Nos observations sur son enseignement indiquaient qu'elle s'efforçait d'inciter les enfants à apprendre et qu'elle était à la fois plaisante et stimulante.

Enseignante : Vous aimez bien avoir une belle école et de belles classes.

Élèves [se levant] : Nous pourrions embellir notre classe !

Enseignante : D'accord, écrivons cette phrase [se dirigeant vers le tableau].

Enseignante [écrivant au tableau] : Embellir notre classe.

Enseignante : Maintenant, lisons la phrase à haute voix !

Élèves [lisant à haute voix] : Embellir notre classe.

Igor [se lève et dit] : C'est mon idée.

Dans cette école, l'enseignante de 4^e année avait également reçu sa formation à l'école normale et par la suite, avait effectué un certain nombre de stages de formation sur les méthodes d'enseignement et les techniques d'évaluation. Elle était âgée de 39 ans. En se décrivant, elle disait : « J'ai choisi mon métier parce que je l'aimais ; j'enseigne depuis 21 ans et j'ai toujours essayé de faire de mon mieux en ce qui concerne mon travail. » Ses élèves étaient également heureux avec elle : « J'aime beaucoup ce professeur parce que dans l'autre école où j'étais avant, les professeurs ne nous laissaient pas faire ce que nous voulions » ; « c'est une chic personne » ; « elle nous permet de créer des choses. »

Dans l'ensemble, comme nous pouvons le constater, les enseignants de cette école appuyaient la philosophie de l'école « communale » et travaillaient fort pour s'assurer que les enfants pouvaient être actifs et créatifs dans les limites de l'école.

Les enfants

Les écoles présentaient des différences au point de vue des antécédents socioéconomiques des élèves. Dans deux des écoles, soit l'école créative urbaine et l'école conventionnelle rurale, la plupart des enfants étaient issus de milieux très pauvres et vivaient des situations familiales difficiles. Ils manifestaient des signes de fatigue et d'agressivité, et étaient plus bruyants lorsque laissés à eux-mêmes. À l'école créative, ils pouvaient donner libre

cours à leur spontanéité. Les enfants de 1^{re} année étaient quand même plus indisciplinés que ceux de 4^e année, devenus réceptifs et sociables, malgré qu'ils s'interrogeaient sur plusieurs questions. À l'école conventionnelle rurale, les élèves semblaient soumis et timides durant les cours, mais se montraient agressifs et même insolents lorsqu'ils étaient laissés seuls.

Idalia, une élève de 4^e année âgée de 11 ans, fréquentant l'école créative urbaine, était considérée par ses professeurs comme une enfant « agitée », « se querellant souvent » avec ses compagnes et compagnons. Toutefois, Idalia déclarait qu'elle était heureuse à l'école et qu'elle aimait les professeurs, comparativement aux trois années de pensionnat² qu'elle avait vécues : « À l'autre école, il y avait beaucoup de problèmes et le professeur ne les réglait jamais. Les enfants étaient très impolis. »

Fernando, qui fréquentait l'école conventionnelle rurale, venait d'une famille désunie. Son père était en prison pour trafic illégal et sa mère vivait avec quelqu'un d'autre. Durant la journée, lorsque la mère de Fernando travaillait, les trois enfants de la famille restaient avec leur grand-mère. Fernando aimait l'école, ses compagnons et son professeur, mais il n'aimait pas la directrice, qu'il disait « méchante » : « Elle réprimande les enfants » ; « elle ne vient pas à l'école ».

La population étudiante des autres écoles était plus hétérogène. Certains enfants étaient issus de la petite bourgeoisie, d'autres vivaient dans une famille unie, et d'autres encore, dans la misère noire avec un seul parent ou sous la garde d'une grand-mère ou d'une tante. Les renseignements suivants sur certains élèves de l'école élémentaire urbaine ont été donnés par l'une des enseignantes, particulièrement aimable à l'égard des enfants et soucieuse de leur bien-être.

- *Nerio* (habite l'une des tours d'habitation du quartier) — Ses parents s'occupent de lui. Il se conduit bien, il est très intelligent, prompt, stable au niveau émotif, diligent dans son travail, toujours bien vêtu ; il aime se montrer aimable, il sourit, il dégage une sorte de paix intérieure.
- *Juan Alberto* — Il vient d'un milieu tout à fait opposé. Il habite dans les *barrios*, mais ses parents s'occupent de lui. Son frère et lui sont de bons danseurs ; ils adorent exécuter leurs numéros ; ils se conduisent bien, ne protestent pas s'ils sont justement punis. S'ils sont injustement punis, ils demandent à s'expliquer. Ils ne sont pas rebelles.
- *Bolívar* — Ce surnom lui a été donné parce qu'il veut toujours tout payer avec un bolívar (l'unité monétaire du Venezuela). Il vit dans les *barrios*. C'est un garçon triste, qui n'a pas de père et qui doit préparer ses repas lorsqu'il arrive à la maison. La plupart du temps, il est seul ; c'est un enfant plutôt maladif.
- *Alfredo* — Il habite près de l'autoroute Panaméricaine (qui traverse le continent américain) et parfois il doit attendre plus d'une heure

²Les pensionnats de campagne en Amérique latine s'adressent souvent aux enfants défavorisés et ne ressemblent en rien aux pensionnats privés que l'on retrouve ailleurs.

avant de traverser la route pour venir à l'école. Il se lève à 5 h 00 le matin ; il est âgé de 8 ans. Il déjeune en arrivant à l'école et il peut aussi s'acheter une *arepa* et un verre de lait à la cantine. C'est un enfant sérieux !

Le cadre de vie des enfants de l'école communautaire rurale variait. Certains parents possédaient une terre, mais la plupart étaient des ouvriers agricoles spécialisés ou non spécialisés. Nous avons constaté que les enfants de 1^{re} année étaient plus ouverts et plus spontanés que ceux de 4^e année, qui, en revanche, se montraient attentifs et responsables face aux tâches qui leur étaient assignées. Ils paraissaient aimer l'école et tous les élèves que nous avons interrogés avaient un bon mot pour leur professeur. Toutefois, pour certains de ces enfants, la vie était loin d'être facile. La mère de Lisabeth était « dans un sanatorium », « elle a des problèmes nerveux et son père est alcoolique » ; elle vivait avec sa grand-mère et sa tante Blanca, qui veillait sur son éducation. Carlos, un garçon de 13 ans, aimait l'école parce qu'il « apprend des choses ». Orphelin vivant avec sa grand-mère, il était l'aîné d'une famille de cinq enfants. Les après-midi, il travaillait la terre et prenait soin des poules qu'il devait parfois aller vendre. Il gagnait 60 bolivars par semaine (20 bolivars vénézuéliens = 1 \$ US). Il gardait 10 bolivars pour lui et donnait le reste à sa grand-mère. Il aimait ses compagnons de classe parce « qu'ils sont gentils avec moi et ils m'aident ».

Les styles d'enseignement et le système de réussite et d'échec

En ce qui a trait aux installations, toutes les écoles vénézuéliennes visitées étaient pour le moins adéquates ; cependant, le rapport enseignant-élèves, qui représenterait une moyenne raisonnable dans des milieux plus privilégiés, était élevé (Tableau 10). Par conséquent, avec des classes de 30 à 40 élèves, les enseignants étaient quelque peu limités dans leurs activités pédagogiques et ce, malgré la qualité de leur formation et toute leur bonne volonté.

Règle générale, l'enseignement ne différait pas d'une école à l'autre ; il était axé principalement sur les cours magistraux et les suites de questions et réponses. Par exemple, « Quoi d'autre avons-nous appris hier ? » ; « Combien y a-t-il de côtés dans un polygone ? » ; « Le premier quoi . . . ? » ; « Combien de paragraphes y a-t-il dans ce texte ? » ; « Jean, quel est le nom de ce gaz ? » ; « Avez-vous terminé votre révision ? » La plupart du temps, c'est l'enseignant qui dirigeait ces interrogations dont les réponses se limitaient, au pis, à un seul mot : « cinq » ; « le premier » ; « c'est une narration » ; « oui ». Évidemment, on retrouvait d'autres formules pédagogiques qui étaient utilisées, notamment les exercices avec correction au tableau ou individuelle, les mises en scène, les activités et discussions en groupes. Toutefois, comme nous pourrions le constater plus loin, le type d'école et la personnalité de chaque enseignant déterminaient la quantité de réitations répétitives durant les cours. En analysant l'enseignement, du point de vue de sa contribution à la réussite ou à l'échec, nous nous intéressons surtout à la manière dont les enseignants s'adressent aux enfants ainsi qu'aux messages transmis ; non seulement les mes-

Tableau 10. Caractéristiques des écoles, des enseignants et des élèves dans l'étude vénézuélienne.

	Élémentaire urbaine	Élémentaire créative	Élémentaire rurale	Conventionnelle rurale	Conventionnelle urbaine
Emplacement	Urbain	Urbain	Rural	Rural	Urbain
Qualité (espace, éclairage, installations)	Bonne	Bonne	Bonne	Moyenne	Moyenne
Capacité	850	1 292	414	436	1 021
Statut socioéconomique des élèves	Moyennement faible	Faible	Faible	Moyennement faible	Moyennement faible
Nombre de classes observées					
1 ^{re} année	1	3	1	1	3
4 ^e année	1	3	1	1	3
Rapport enseignant/élèves					
1 ^{re} année	38	37	40	42	39
4 ^e année	40	38	35	38	38
Qualifications des enseignants	École normale ^a et université	École normale et autres	École normale	Université	École normale

^aCollège de formation des enseignants.

sages évidents portant sur le contenu du cours, mais également ceux qui véhiculent de l'information sur le statut d'un enfant dans la classe, de même que les mécanismes utilisés pour encourager ou décourager l'enfant. Ce sont ces aspects que nous traiterons dans les paragraphes suivants.

Dans les classes de 1^{re} année de toutes les écoles, on retrouvait un style d'enseignement similaire, l'objectif principal étant d'apprendre aux enfants à lire et à écrire. L'enseignant utilisait la méthode syllabique pour la lecture et pour ses exposés ; en général, les interrogations basées sur les faits prévalaient dans les différents modèles d'enseignement. On retrouvait, entremêlée aux objectifs évidents d'enseignement et d'apprentissage, la volonté de communiquer des valeurs, et d'enseigner des normes de discipline à l'école de même que des normes de comportement à la maison.

Enseignante : Nous allons maintenant faire une dictée ; écrivez votre nom et la date dans votre cahier d'exercices.

[L'enseignante se promène dans la classe en observant ce que font les enfants.]

Enseignante : Ma, me, mi, mo, mi.

Élève : Le « m », Mademoiselle ?

Enseignante : Oui, le « m ». Ma mère [elle répète deux fois]. La première est « ma mère ». La deuxième est « J'aime ma mère » [elle répète trois fois].

[L'enseignante se tourne vers un groupe d'enfants qui parlent. L'une des fillettes montre du doigt une autre élève.]

Fillette : Elle ! Elle ne sait rien !

Enseignante : Laisse-la tranquille !

[La fillette montre son cahier d'exercices à l'enseignante.]

Fillette : C'est bien comme ça, mademoiselle ?

Enseignante [affirmativement] : Han, han.

Enseignante [s'adressant à quelques garçons] : J'aime, j'aime.

Enseignante : J'aime ma mère.

[Un garçon se lève et montre son cahier à l'enseignante.]

Enseignante : Oui, c'est bien !

[L'enseignante se tourne vers un autre garçon.]

Enseignante : Pourquoi n'as-tu pas apporté ton crayon ? Tu déranges ! Reste tranquille !

[L'enseignante regarde le cahier d'exercices de ce garçon et s'aperçoit que la date n'est pas encore écrite.]

Enseignante : Tu écriras la date après. « J'aime ma mère ». Troisième ligne, « Mon père m'aime ».

Enfants [ensemble] : Mon père m'aime.

[L'enseignante se promène dans la classe, en répétant cette phrase plusieurs fois.]

Dans les écoles conventionnelles, l'analyse des interactions dans la classe a révélé que les intentions liées à l'amélioration du comportement pouvaient se traduire par des formes d'autorité très marquées.

Enseignante [à un élève de 4^e année, au sujet de son travail] : As-tu terminé ton questionnaire ?

Élève : Non.

Enseignante : Eh bien, dépêche-toi !

Enseignante [à un autre élève] : As-tu terminé ton travail ? Cesse donc de faire la paresse ! Tu n'es pas ici pour perdre ton temps ! M'as-tu compris, Mike ? Au travail !

La dernière partie de cet extrait illustre également une pratique très répandue que nous avons appelée le « monologue de l'enseignant ». Les exemples suivants mettent davantage en lumière cette pratique qui constitue en fait une autre forme de désaveu, relativement à la participation possible des élèves au cours.

Enseignante [à un élève de 4^e année qui essaie de lire à haute voix] :

Lis plus fort ! Je ne t'entends pas ! Comment puis-je savoir si tu sais lire ou non ! Ne lis pas les signes de ponctuation ! Je vais être honnête avec toi : premièrement, je ne peux pas t'entendre ! Deuxièmement, tu lis beaucoup trop lentement ; et troisièmement, tu ne t'arrêtes pas aux signes de ponctuation !

Enseignante [se tournant vers les autres étudiants] : Comprenez-vous que je dis tout cela pour votre bien ?

Enseignante [au garçon qui lisait] : Assieds-toi !

Nous admettons que ce « monologue » n'est pas nécessairement un signe de manque de respect à l'égard des enfants, et qu'il traduit plutôt la frustration de l'enseignant face au manque de réaction des élèves. Toutefois, en réalité, il s'agissait davantage d'une forme d'indifférence, laquelle provoquait un manque d'intérêt de la part des enfants, ce qui en retour engendrait de la frustration. L'indifférence à l'égard des enfants se percevait également dans les cas où les enseignants semblaient ne pas se soucier de ce qui se passait dans la classe, ignorant carrément des événements auxquels ils auraient dû s'arrêter. Nous avons qualifié ce style d'attitude de « laisser-faire ».

Élève : Mademoiselle, Mademoiselle, il a pris mon crayon !

[L'enseignante ne fait pas attention à cette accusation.]

Enseignante : Magali, effectue cette opération !

Magali [demeurant assise] : Non, non !

[L'enseignante corrige un autre étudiant en train de lire.]

Enseignante : C'est « la » et ça, c'est « lo ».

[Les enfants parlent et font toutes sortes d'autres choses.]

[À une autre occasion, les enfants doivent copier et résoudre un certain nombre d'additions écrites au tableau. Cependant, tous les élèves ne participent pas au travail ; un groupe raconte des histoires et des blagues. L'enseignante feint d'ignorer leurs bruits et consacre son attention à un garçon occupé à lire.]

Élève [criant à l'enseignante] : Mademoiselle, Mademoiselle ! Il a volé mon crayon !

Enseignante [feignant d'ignorer l'accusation, s'adresse à une autre fille] : Magali, essaie de résoudre cette opération !

Magali : Non, non [elle demeure assise].

[L'enseignante ne fait pas attention à la réponse de Magali et continue de travailler avec l'élève qui lit.]

Dans les situations que nous venons de décrire, le climat de la classe était tendu et les enfants semblaient las et frustrés, renforçant ainsi le sentiment de frustration et d'inutilité de l'enseignante. Dans bien des cas, lorsque l'enseignante avait essayé d'obtenir des réponses à des questions précises, le monologue s'avérait une façon de réagir au silence continu des élèves.

Par opposition aux formes d'autoritarisme présentes dans les écoles conventionnelles, à l'école élémentaire, les enseignants semblaient davan-

tage intéressés à faire participer les enfants aux cours. Dans ces écoles, les activités de la classe, bien que structurées de façon comparable à celles des écoles conventionnelles, semblaient refléter une philosophie scolaire plus progressiste de même qu'un style et des personnalités différents chez les enseignants.

L'enseignante de 1^{re} année de l'école créative urbaine, particulièrement dynamique, semblait appliquer les principes sous-jacents au programme expérimental de l'école. Elle enseignait la lecture à l'aide de la méthode globale au lieu d'utiliser la méthode syllabique. Les activités des enfants étaient individualisées, selon leurs aptitudes en lecture et en écriture. Il y avait habituellement trois groupes d'enfants travaillant ensemble dans la classe.

Enseignante [se rend à la première table et donne aux huit élèves un sac contenant des lettres et des mots] : Nous allons essayer de trouver les lettres qui composent vos noms ! Placez les lettres d'un côté et les mots de l'autre. Réunissez ensuite les éléments correspondants !

Enseignante [se rend à la deuxième table et s'adresse aux neuf élèves qui s'y trouvent] : Nous allons dresser la liste de toutes les personnes qui habitent dans votre maison.

Enseignante [poursuit] : Bien, nous allons ajouter à cette liste le nom des personnes qui, même si elles n'habitent pas dans votre maison, ont des liens de parenté avec vous.

Enseignante [se rend à la troisième table où sont assis 21 enfants] : Nous allons faire un exercice sur la feuille de papier que je vais vous remettre.

[Les enfants de la troisième table apprennent à lire.]

Enseignante : Nous allons écrire le mot « peluche ». Voyons voir, Nereida, comment entends-tu le mot « peluche » ?

[Nereida garde le silence. L'enseignante se tourne vers un autre élève.]

Enseignante : Eli, va au tableau et écris le mot « peluche » !

Enseignante [aux autres élèves] : Regardez, n'effacez pas ce que vous avez écrit !

Enseignante : Montre-nous, Nereida.

Nereida [se rend au tableau et écrit] : Bulia.

Enseignante [aux élèves] : Aurait-elle pu l'écrire d'une autre façon ?

Garçon [se rend au tableau et écrit] : UCHR.

Enseignante : Y a-t-il encore une autre façon de l'écrire ?

[Le garçon pousse un soupir affirmatif.]

Enseignante : Croyez-vous que le mot « peluche » contient un « a » ?

Élèves [ensemble] : Oui . . . non.

[Un élève va au tableau et écrit « PUCH »]

Enseignante : Hier, nous avons écrit le mot « chien ». Est-ce que quelqu'un peut écrire le mot « chien » ?

[En espagnol, « perro » désigne le mot « chien ». Ce mot ressemble à celui que les enfants essaient d'écrire actuellement.]

Enseignante : Jennifer, va au tableau et écris le mot « chien ».

[Jennifer se rend au tableau et écrit « perro ».]

Enseignante : Le mot « perro » est comme le mot « peluche ». [Elle indique le mot « puch » écrit juste avant.] Qu'est-ce qu'il faudrait rajouter au « p » pour pouvoir lire « pe » ?

Enseignante : David, viens ici et ajoute au « p » ce qu'il lui faut pour faire « pe ».

David [se rend au tableau et écrit] : Pe

Enseignante : Que faudrait-il ajouter à « peuch » pour obtenir « luch » ?

David [écrit au tableau] : Lu

Enseignante : Le mot est-il complet ? Qui peut me dire ce qu'il manque ?

Rosa [se lève, va au tableau et écrit] : Peluche

[L'enseignante demande à une autre fillette de se rendre au tableau et lui dit de lire le mot ; elle le fait correctement.]

Dans la même école, l'enseignante de 4^e année exerçait une forme plus poussée d'autorité pendant une activité en atelier.

Enseignante : De quoi vous servez-vous pour faire un relief ?

[Les élèves gardent le silence.]

Enseignante : Qu'est-ce que vous avez dans vos mains ?

Enseignante : Ah !

Enseignante : Je vais vous remettre une feuille blanche et vous devrez créer votre propre dessin.

Élève : Je veux dessiner un bolivar [pièce de monnaie].

Enseignante : Eh bien, dans ce cas, tu ne dois pas te contenter de tracer le contour de la pièce de monnaie, sinon ton dessin sera trop petit.

Il faut reproduire le bolivar en plus grand.

Un autre garçon : Qu'est-ce que je dois dessiner ?

Enseignante : Ce que tu veux.

Enseignante [aux élèves] : Vous devez trouver vous-mêmes comment on fait le relief sur la feuille d'aluminium. Je ne vous aiderai pas.

Garçon [se dirigeant vers l'enseignante] : Regardez, Mademoiselle !

Enseignante : Bien !

Élève : Mademoiselle, est-ce que je peux faire un bateau ?

Enseignante : Tu fais ce que tu veux.

[Les enfants continuent de travailler à leurs dessins.]

Enseignante : N'utilisez pas tout de suite la feuille d'aluminium. Vous devez d'abord préparer le dessin sur une feuille de papier !

Enseignante : Il faut d'abord que j'approuve votre dessin avant que vous puissiez le reproduire sur l'aluminium.

Élève : Regardez !

Enseignante : C'est très bien ! Mais je dois pouvoir sentir le relief avec mes doigts. Comment peux-tu y arriver ?

Élève : Regardez, Mademoiselle !

Enseignante : Bien, mais essaie de faire ressortir le relief !

Dans cette école créative, le type d'activité scolaire semblait influencer sur le comportement des élèves. Durant les cours réguliers, les enfants paraissaient plus bruyants, intervenant de façon spontanée et quelque peu désordonnée ; toutefois, pendant les ateliers, il y avait beaucoup plus de concentration et de silence.

À l'école communautaire rurale, la nature de l'établissement influait grandement sur l'enseignement. Les activités de classe, axées sur des « centres d'intérêt » (*unidades generadoras de aprendizaje*) dans les écoles élémentaires, étaient ici spécifiquement reliées aux problèmes et aux besoins locaux, agricoles, professionnels et autres, de la communauté. L'école participait également à une série d'activités liées au développement de la communauté, notamment en organisant des loisirs et divers genres d'événements culturels et en offrant des séances d'orientation familiale, de même que des cours d'alphabétisation. L'observation de cette école nous a permis de découvrir comment ces objectifs généraux étaient réalisés et comment ils influençaient sur les pratiques d'enseignement de telle sorte que le con-

tenu des cours semblait plus approprié à la nature particulière de l'école et aux antécédents des enfants.

[Le thème du jour est écrit au tableau : Les conditions écologiques nécessaires à une bonne santé.]

Enseignante : Comment devrait-être l'environnement ?

Élèves : Propre, sans mouches ou insectes.

Enseignante : Les fenêtres devraient-elles être ouvertes ou fermées ?

Élèves : Fermées.

Enseignante : Pardon ?

Élèves : Ouvertes.

Élèves : Parce que nous pourrions être « assommés ».

[En espagnol, les enfants utilisent l'expression familière : « *porque tiembla el cacho* ».]

Élève : Mademoiselle, ma mère ne peut pas laisser les fenêtres ouvertes parce que des méchants qui vendent des mandrax (drogues) pourraient entrer.

Enseignante : Ah !

Élève : Mademoiselle, qu'est-ce que signifie le mot « condition » ?

Enseignante : Que dois-tu faire avant d'aller dormir ?

Élève : Brosser mes dents !

Enseignante : Eh bien voilà, c'est une condition !

À l'école communautaire, l'enseignement par petits groupes est une pratique répandue non seulement en 1^{re} année mais également en 4^e année.

[Les enfants entrent dans la classe et forment immédiatement trois groupes.]

Enseignante : Nous allons revoir les fractions !

[L'enseignante dessine trois carrés, les colorie et écrit à l'intérieur de chacun $3/3$; $2/3$; $1/3$.]

Enseignante : Juan Ramón, peux-tu m'expliquer de quoi il s'agit ?

Juan Ramón : Ici, il y a trois tiers parce qu'il y a trois carrés coloriés.

Enseignante [se dirigeant vers un autre groupe] : Avec quoi pourriez-vous faire la comparaison ?

Élève : Ça pourrait être un biscuit entier et une fraction.

Enseignante : À quoi ressemble le biscuit entier ? Est-il identique aux fractions ?

Autre élève [du même groupe] : Mademoiselle, j'aimerais expliquer !

Enseignante : Oui, très bien, vas-y !

Élève [se rendant au tableau et montrant les carrés avec une règle] : Voilà trois tiers, deux tiers et un tiers.

Enseignante : Gilberto, peux-tu répéter quelles sont les fractions au tableau ?

[Gilberto répète correctement.]

Enseignante [prend un bout de craie et écrit] : $3/3$

Gilberto [écrit] : $1/3$

Enseignante : Je t'ai dit trois tiers.

Gilberto [écrit] : $3/3$

Enseignante : Nous voyons maintenant trois tiers.

Enseignante : Cherche trois tiers au tableau.

[Gilberto trouve la réponse qu'il lit à haute voix.]

Enseignante : C'est écrit en lettres, trouve l'équivalent en chiffres, maintenant. Réfléchis bien, trouve la réponse et puis écris-la !

Gilberto [écrit] : $3/3$ est trois tiers.



L'enseignant, les parents et les élèves réparant ensemble une école rurale communautaire au Venezuela.

Les activités pratiques contribuaient, plus que toute autre situation scolaire, à établir un rapport étroit entre les enfants et l'enseignant. Par exemple, un matin, nous avons surpris la classe de 4^e année en train de nettoyer l'école parce que le vendredi précédent, on avait remarqué qu'elle était sale.

[Un garçon demande au professeur s'il peut emprunter le boyau d'arrosage au jardinier afin de pouvoir arroser le jardin et la cour.]

Enseignante : C'est très bien, vas-y !

[L'élève va chercher le boyau, le relie au robinet et commence à arroser. D'autres enseignants surveillent les enfants.]

Enseignant : José Luis, arrose bien les plantes et lorsque tu auras terminé, retourne dans la classe.

[L'enseignant demande à deux autres enfants de se laver les mains après avoir terminé. Certains enfants balaient avec entrain, formant des piles de feuilles mortes et les ramassant à l'aide de leurs râteliers pour ensuite les jeter aux poubelles. Une fillette balaie les couloirs près de l'entrée principale.]

Premier garçon [à un autre qui se trouve près de lui] : Où est la paraffine ?

Deuxième garçon : Pourquoi donc ?

Premier garçon : Le professeur l'a demandée.

Deuxième garçon : Non !

Enseignante [ayant entendu la conversation] : J'ai compris ce que tu as dit !

[Le deuxième garçon rend la bouteille de paraffine.]

Enseignante : Maintenant, mettez-vous en rangs, les comités ont tous terminé leur travail !

Enseignante : Je voudrais que durant les récréations, vous surveilliez les enfants qui jettent des papiers par terre et que vous leur rappeliez de ne pas agir ainsi. C'est tout pour aujourd'hui !

[Les filles forment deux rangées et les garçons suivent. Une fois les rangs formés, ils commencent à chanter l'hymne national, dirigés par le professeur de musique. Lorsqu'ils ont terminé de chanter, l'un des garçons rappelle au repos les enfants faisant le salut au drapeau. Les enfants entrent ensuite dans leur classe. Ce faisant, ils inscrivent leur présence au tableau. L'enseignante explique qu'il n'y a pas d'appel et que les enfants doivent simplement afficher leur carte de présence au tableau.]

Enseignante : C'est très sale ici. Nettoyez vos pupitres avec un chiffon. [Un garçon se lève, prend un chiffon et nettoie quelques-uns des pupitres.]

Enseignante : Alors, comment s'est déroulée votre fin de semaine ?

Élèves : Très bien, mademoiselle !

Enseignante : Avez-vous fait vos devoirs ?

Élèves : Oui. [Ils sortent leurs cahiers d'exercices et les posent sur leur pupitre.]

Enseignante : Vous allez vous corriger entre vous, à l'intérieur de votre groupe !

[L'enseignante nous explique qu'il s'agit d'une pratique courante et que les enfants se corrigent mutuellement en faisant une ligne noire dans les cahiers où ils ne trouvent pas de devoirs et en traçant une ligne bleue lorsque le devoir a été effectué.]

Enseignante : Avez-vous terminé ? Ton groupe, Luis . . . avez-vous terminé ? Liz, Yolimar ?

[L'enseignante se rend au tableau et s'adresse aux élèves tout en écrivant.]

Enseignante : C'était le devoir de vendredi. Ceux qui étaient absents doivent le faire et le remettre demain !

En résumé, même si les écoles ne différaient pas tellement dans la façon de dispenser les cours et que l'usage de la récitation constituait manifestement le mode d'enseignement préféré, la nature de l'école permettait certaines variations. La caractéristique d'innovation expérimentale des écoles créatives urbaines et rurales ressortait nettement dans la structure et le type d'activités d'enseignement ; les enfants « difficiles » semblaient plus à l'aise dans ces situations que dans le cadre plus conformiste des écoles conventionnelles. Néanmoins, on peut difficilement conclure que les dissimilarités entre les écoles étaient plus marquées que ce qui a été décrit et il est évident que les différences de personnalité entre les enseignants jouaient un rôle important au niveau des styles d'enseignement retrouvés dans les classes. Ces diversités de style, en retour, n'influaient aucunement sur ce qui constituait toujours un facteur essentiel, même dans l'école la plus progressiste, à savoir que les enseignants dirigeaient manifestement la nature et l'étendue des activités d'apprentissage.

Mécanismes de jugement et d'encouragement

Bien que l'on ait déjà admis ce qui contribue à la réussite ou à l'échec scolaire, les manières d'identifier, d'encourager et de corriger les élèves pendant les cours renseignent ces derniers sur la position qu'ils occupent dans la classe. À cet égard, on a remarqué des différences au niveau des enseignants et des écoles, les enseignants des écoles conventionnelles ayant

tendance à se montrer plus arbitraires dans leurs jugements et leurs stratégies d'encouragement que les enseignants des écoles élémentaires ; cela s'appliquait tout particulièrement aux enseignants responsables d'enfants plus jeunes. Les exemples suivants témoignent de ce que l'on pourrait appeler des formes d'évaluation dénigrantes.

Enseignante : Lis plus fort ! Je ne t'entends pas ! Je ne sais pas si tu sais lire ou non. Ne lis pas les signes de ponctuation ! Je vais être honnête avec toi : premièrement, je ne t'entends pas ; deuxièmement, tu lis trop lentement ; troisièmement, tu n'arrêtes pas aux signes de ponctuation !

Enseignante [se tournant vers les autres élèves] : Comprenez-vous que je dis tout cela pour votre bien ?

Enseignante [à l'élève qui lisait] : Assieds-toi !

[À une autre occasion, durant un cours de lecture]

Enseignante : Ninoska, lis !

[Ninoska lit tout bas.]

Enseignante : Entendez-vous Ninoska ? Moi, pas. Je n'entends rien. Si jamais tu deviens présidente et que tu dois faire un discours, comment les gens pourront-ils t'entendre ?

Un autre élève : Elle aura un microphone.

Enseignante : Silence !

[Les enfants sont agités ; deux d'entre eux se querellent ; l'enseignante ne s'en occupe pas.]

Enseignante : Gregorio, lis !

Enseignante [s'adressant à Gregorio pendant qu'il lit] : Tu ne lis pas trop mal. Il y en a des pires ! Assieds-toi !

Le prochain extrait, tiré d'un cours donné dans l'une des écoles élémentaires, illustre une façon tout à fait opposée de traiter le problème d'élocution très répandu chez les enfants de milieux défavorisés.

[Les élèves sont assis en cercle et l'enseignante discute avec eux de leurs difficultés en lecture tout en leur demandant de faire des suggestions pour s'améliorer.]

Enseignante : Elizabeth, qu'est-ce que Dajanira suggérait à Enrique ?

Elizabeth : Eh bien, elle lui disait que ça irait mieux s'il répétait ses leçons à la maison.

Juan [en levant la main] : Pour ne plus avoir peur, il devrait lire devant sa tante ou devant sa mère.

Enseignante : Nous discutons sérieusement de ce qu'il faut faire pour améliorer la lecture. Qu'est-ce qui vous fait croire qu'il a peur ?

Mario : Parce qu'il lit à voix basse !

Enseignante [se tournant vers les autres enfants] : Pourquoi la plupart d'entre vous croyez qu'Enrique a peur ?

Élèves [ensemble] : Parce qu'il l'a dit !

Enseignante : Par conséquent, nous sommes en mesure de juger du problème d'après ce qu'il a dit ?

Luchin [demandant la parole] : Si l'enseignante lui demande de parler devant les autres, c'est parce qu'elle veut que les autres l'aident ; s'il dit ce qui ne va pas, alors les autres pourraient se moquer de lui.

Enseignante : Qu'est-ce que vous recommandez ?

Luchin : De garder le silence !

Marija : Il doit se confier à quelqu'un, il le doit !

Enseignante [au garçon concerné] : Es-tu d'accord avec cette recommandation ?

Enrique : Oui.

Pedro : J'ai déjà remarqué qu'il tremblait de peur au début d'un cours.
[*Enrique* fait un geste à l'endroit de l'enseignante et elle se tourne vers lui.]

Enseignante : Est-ce vrai ?

Enrique : Cela a déjà été vrai . . .

Enseignante : Examinons un peu les suggestions que vous avez faites à Enrique en ce qui a trait à la lecture. A qui avez-vous donné le plus de suggestions, à Hector ou à Enrique ?

Élèves [ensemble] : À Enrique. Enrique lit mieux qu'Hector.

Le favoritisme ou l'indifférence à l'égard de certains élèves communiquaient d'autres messages reliés aux aptitudes d'un élève. Prenons l'exemple de Patricia, une enfant douée ayant réussi son année scolaire. Issue d'un milieu défavorisé, elle possédait toutefois une personnalité plus forte que les autres enfants de sa classe. Son assurance l'avait amenée à affirmer son rôle d'élève en utilisant les paroles de son professeur : « Je veux apprendre afin de devenir une professionnelle et être entièrement autonome ». Dans sa classe, Patricia était clairement perçue comme un élément dirigeant et on lui confiait des responsabilités particulières, telles que remplacer un professeur absent dans une classe plus jeune. Son professeur la considérait davantage comme une assistante que comme une élève.

[L'enseignante se dirige au fond de la classe avec des papiers blancs en main et commence à couvrir le tableau d'affichage.]

Enseignante [à Patricia] : Ce papier est sale. Comment se fait-il ?

Patricia : C'est le groupe du matin qui a fait cela !

Enseignante : As-tu apporté tes ciseaux ?

Patricia : Je les ai oubliés.

Enseignante : Comment cela ? Tu savais que nous devons préparer le tableau d'affichage ?

Enseignante [se tournant vers les autres enfants qu'elle a ignorés jusqu'à maintenant et se préparant à sortir de la classe avec Patricia] : Vous autres, étudiez la leçon de langue prévue pour l'examen !

[Patricia revient dans la classe ; l'enseignante la suit en tenant une paire de ciseaux. Patricia va au bureau de l'enseignante (l'enseignante est maintenant en train de découper des bandes de papier bleu). L'enseignante et Patricia discutent ensemble. L'enseignante remet une bande de papier bleu à Patricia et celle-ci se rend au tableau d'affichage où elle commence à retirer le papier blanc.]

Enseignante [s'adressant à un garçon qui s'est levé] : As-tu terminé la révision des questions ?

Élève : Non.

Enseignante : Eh bien, continue !

Enseignante : Valenzuela, as-tu terminé ?

Valenzuela : Oui !

Enseignante : Mariana, as-tu terminé ?

Mariana : Oui !

Enseignante : Eh bien, venez m'aider !

[Valenzuela et Mariana se rendent au bureau de l'enseignante.]

Patricia : Mariana, viens ici !

[Mariana se retourne, mais ne bouge pas.]

Patricia [manifestement en colère] : Mariana !

Enseignante : Mariana, va aider Patricia !

[Mariana obéit et aide Patricia à enlever les papiers blancs au tableau.]

Certains enseignants utilisaient l'information sur les antécédents d'un enfant défavorisé ou sur ses limites intellectuelles comme indice d'un échec possible. En conséquence, l'enfant pouvait être traité avec bienveillance mais sans encouragement, ou être constamment critiqué en raison de ses problèmes d'apprentissage ou de son inconduite. Les enfants pouvaient ensuite être étiquetés comme candidats virtuels à l'échec et, dans certains cas, comme celui de Fernando, la prédiction se réalisait.

Pedro

Il a 12 ans et il est le dixième d'une famille de 13 garçons. Il vit avec ses frères parce que, comme il l'explique, « ma mère a eu le cancer ; une nuit ils l'ont emmenée et le lendemain elle était morte ; mon père est parti, il vit seul. » Cependant il garde contact avec son père : « il nous donne des sous pour acheter de la nourriture et lorsqu'il ne le fait pas, mon frère aîné en achète. » Il dit qu'il travaille avec un monsieur : « Je l'aide à coller des briques ensemble et je prépare le mélange ; il me paie 20 à 30 bolivars par jour. Je garde l'argent ou je le donne à mes frères pour qu'ils le gardent. » Pedro pense que l'école « est sensationnelle, j'ai toujours été à la même école et j'y ai des amis. » Il aime les mathématiques, les langues et l'hygiène ; l'enseignante « s'occupe de nous, elle explique tout ce qu'elle écrit au tableau. » Pour Pedro, l'échec c'est « lorsque quelquefois, ça ne fonctionne pas » et la réussite, « quand je passe au niveau supérieur » ; il se dit : « Je dois étudier pour pouvoir travailler plus tard. » Le professeur de Pedro le considère comme un bon travailleur.

Pedro a passé sa 4^e année avec 15 points.

Fernando

Fernando fréquente cette école depuis deux ans. Il a fait ses deux premières années dans une école concentrée. Le professeur de Fernando dit de lui : « Il ne fait pas ses devoirs, il ne démontre aucun intérêt aux cours, et il est distrait ». Fernando vient d'une famille désunie ; sa mère vit avec un homme nommé Luis, mais Fernando ne connaît pas son nom de famille. Elle travaille dur, quitte la maison très tôt le matin, et revient vers 8 h 00 tous les soirs. Fernando, ses deux sœurs et son frère sont confiés à leur grand-mère. Lorsqu'il arrive à la maison, Fernando regarde la télévision jusqu'à l'heure de Mosquita Muerta (une émission qui débute à 23 h 00). Il rend quelquefois visite à son père, qui vit seul. Il lui aide à faire le ménage, à sortir les déchets et à nettoyer la cour. Fernando aime l'école mais pas la directrice, qu'il considère « méchante » : « Elle ne vient pas à l'école ». Il aime son professeur et ses camarades de classe : « Ils sont gentils avec moi et je suis gentil avec eux. » Il ajoute : « Je tiens beaucoup à ma mère ; lorsqu'elle arrive tard, je suis inquiet. Elle quitte le travail à 6 h 00 mais elle arrive quelquefois à la maison à 8 h 00. » Pour ce garçon, la réussite signifie passer l'année même si les notes ne sont pas nécessairement bonnes. L'échec correspond à « jouer au ballon, ne pas étudier et avoir de mauvaises notes. » Fernando explique qu'il va à l'école pour apprendre à lire et à compter, de façon à pouvoir travailler.

Fernando a échoué avec 5 points.

Le fait de traiter les contraintes liées au comportement (que l'on pourrait retracer jusqu'à la maison) en expliquant les valeurs enseignées cons-

tituait une autre façon de tenir compte des antécédents des enfants. Cela ressortait dans les cours de l'une des enseignantes de l'école élémentaire urbaine. En plus de mettre l'accent sur les normes de comportement, à l'instar des autres enseignements, elle essayait de susciter des réflexions sur ces normes.

Enseignante : Premièrement, il ne faut pas oublier les normes du langage et de l'attention.

Juanito : Il faut être attentif lorsque quelqu'un parle.

Luis : Il faut lever la main lorsqu'on veut dire quelque chose.

Enseignante : Être attentif à ce que quelqu'un vous demande.

[À une autre occasion]

Enseignante [pendant un cours de couture] : Il y a bien des mamans qui ne permettent pas à leurs garçons de coudre des boutons ou de réparer une couture parce qu'elles croient que c'est un travail de femme. Mais ce n'est pas le cas. Il n'y a rien de déshonorant à coudre !

Enseignante : Elles interdisent aussi l'accès de la cuisine aux garçons, mais les garçons doivent aussi aider à la maison.

Cette même enseignante discutait souvent des affaires courantes avec les enfants et semblait s'intéresser à leur perception du monde.

Enseignante : Je ne sais pas si vous avez entendu dire hier soir que les écoles devraient poser un geste de solidarité avec l'Argentine. La solidarité signifie que nous leur donnons notre appui.

Enseignante : Rosalia ?

Rosalía : Maman dit qu'ils [les Argentins] vont se battre pour les Malouines [les Îles Falkland].

Enseignante [regardant un autre élève] : Il y en a qui se renseignent. Il faut prendre exemple sur eux !

Mario : L'Argentine va se battre contre les Anglais !

Enseignante : Miguel, pourquoi se battent-ils ?

Miguel : Pour une partie du Venezuela.

Enseignante : Non, mon chéri, pas pour le Venezuela ; mais pour une île. Quel est le nom de cette île ?

Élèves [ensemble] : Les Malouines !

Conceptualisation de la réussite et de l'échec

Dans l'ensemble, il ne semblait pas y avoir de différences notables entre les écoles relativement à la manière dont les actions définissaient les conditions de la réussite et de l'échec. La définition officielle de la réussite en tant que nombre de points acquis était admise pour indiquer si les enfants pouvaient ou non passer d'un niveau à un autre. Cependant, ce qui était intéressant, c'était la définition que les parents, les enseignants et les enfants donnaient à la réussite et à l'échec au-delà du passage d'une année à une autre, de même que leur opinion sur les principaux responsables de ces résultats.

Chez les parents et les enseignants, la réussite se traduisait en objectifs à long terme : « le changement de comportement permettant aux enfants d'envisager un avenir stable », « réaliser les buts fixés de façon à devenir de dignes citoyens de l'avenir », et « voir les enfants instruits, avec une carrière et une famille ». L'échec, vu à long terme, était évidemment considéré comme la situation contraire de la réussite et était tout particulière-

ment associé aux enfants ayant une conduite répréhensible : « Je me sens trahie, ou plutôt, déçue lorsque je vois un élève afficher un comportement différent de ce que j'attendais de lui ».

Toutefois, en pratique, les enseignants fonctionnaient selon des concepts de l'échec associés à la satisfaction d'exigences à court terme. Par exemple, en infligeant le châtement pour ne pas avoir apporté le devoir, les enseignants pouvaient également véhiculer un message de doute par rapport à l'aptitude de l'élève à améliorer son apprentissage ou son comportement. Devant l'inconduite, le message transmis pouvait se traduire par la désapprobation de l'enseignant : « Tu es intelligent, mais tu t'es mal conduit et je ne peux pas te pardonner ! » L'échec immédiat, dans le cas de l'apprentissage de l'écriture, par exemple, devenait pour l'enfant une promesse d'échec futur : « Tu ne peux pas écrire, par conséquent tu ne pourras pas signer ton nom lorsque viendra le temps d'exercer tes droits de citoyenneté ».

À strictement parler, au Venezuela, l'échec en termes de reprise, ne devrait pas se produire pendant les quatre premières années du cours primaire. Pourtant, dans les écoles conventionnelles, nous avons retrouvé des enfants qui, compte tenu de leur âge, avaient sans doute repris plus d'une année, et qui, de toute façon, faisaient face à l'échec dans certaines matières prises individuellement. Ces enfants n'attribuaient pas tous l'échec aux mêmes raisons, bien qu'ils aient souvent déclaré que c'était la faute de leur professeur. Toutefois, des déclarations telles que celle qui suit révélaient la nature contradictoire de leur perception : « C'est moi, parce que si je me conduis mal, on va convoquer mes parents. Je suis responsable de moi-même, et de ce que je fais à mes camarades. Il faut essayer de travailler et de ne pas redoubler la même année ; selon que je serai attentif à ce qu'elle (l'enseignante) dit, j'apprendrai ou je n'apprendrai pas. »

Pour la plupart des enfants, l'échec signifiait la même chose, à savoir rester derrière les autres, ne pas obtenir la note de « passage », et, tel qu'exprimé dans l'exemple précédent, subir l'humiliation de se faire « gronder » par les parents ou les enseignants. Par conséquent, ils en arrivaient à la conclusion, laquelle découlait vraisemblablement des nombreux messages véhiculés en classe, que s'ils avaient travaillé de façon plus soutenue, ils n'auraient pas essuyé d'échec.

Conclusions

Bien que ce chapitre se termine par des opinions sur l'échec, il ne faudrait pas déduire que, dans les écoles visitées et parmi les enseignants dont nous avons observé les classes, on était indifférent à la réussite des enfants. On a retrouvé dans les écoles conventionnelles des conditions entraînant objectivement une expérience d'apprentissage plus ennuyeuse étant donné que la répétition et les exercices étaient pratiqués dans des contextes plus autoritaires que ceux retrouvés dans les écoles élémentaires. Toutefois, dans une large mesure, les enseignants considéraient cette situation appropriée à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Les écoles élémentaires partageaient également ces objectifs cogni-

tifs de base ; toutefois, dans les écoles créatives et communautaires, par exemple, on enseignait d'autres matières plus utiles et plus intéressantes pour les enfants. De plus, on retrouvait davantage de variations de la méthode basée sur la récitation.

La conclusion alarmante à laquelle nous arrivons après avoir parlé aux enseignants, aux élèves et aux parents, et après avoir observé la vie dans les écoles et les classes n'est pas que les enseignants sont responsables de l'échec, mais bien qu'ils ne sont pas conscients de contribuer au résultat. La plupart des enseignants que nous avons rencontrés semblaient se préoccuper de leurs élèves et, avec un sentiment plus ou moins intense de frustration, s'intéresser à leur travail. Toutefois, nous n'avions pas encore analysé leur mode de communication et de correction ainsi que les messages ainsi transmis aux élèves et susceptibles de décourager ces derniers.

Ministerio de Educación. 1981. Modelo normativo de educación básica. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, División de Curículo, Caracas, Venezuela.

Des enseignants différents : un exemple bolivien

Maritza B. de Crespo

Au milieu de l'Altiplano, dans ce qui peut être considéré comme l'un des plus beaux sites du monde, au-dessus de la ville et aux limites du ciel, nous avons trouvé une école différente. Toutefois, sa particularité ne résidait pas dans l'emplacement ou dans la qualité de ses bâtiments car comme nous pourrions le constater, la région ainsi que l'école étaient très pauvres. L'école se distinguait par ses rapports avec la communauté et par ce que les enseignants et les élèves y faisaient.

Les habitants de Pampahasi (environ 5 000) vivent dans des huttes de terre recouvertes d'un toit en zinc ondulé. Leurs ancêtres, pour la plupart d'origine Aymara et Quechua, ont quitté les régions rurales pour venir s'établir près de La Paz dans l'espoir d'y vivre mieux. Jusqu'à tout récemment, il n'y avait ni électricité, ni eau courante. Mais, grâce aux efforts concertés de chacun, la communauté jouit maintenant de ces services. La main-d'œuvre est composée d'ouvriers de la construction, de mineurs, de vendeurs, d'employés municipaux ou de domestiques au service de la classe aisée de La Paz. La communauté est un véritable modèle d'organisation et possède quatre comités de quartiers, quatre regroupements de mères, une association parents-enseignants et plusieurs clubs de soccer.

L'école a été fondée il y a environ cinq ans par le directeur et les enseignants qui s'y trouvaient lorsque nous l'avons visitée. Toutes les activités de la communauté s'y déroulent, y compris des cours offerts bénévolement par les enseignants. Ainsi, les mercredis soirs et samedis matins, l'école est remplie de mères de la région venues apprendre à lire et à écrire. Très peu d'enfants de l'école parlent couramment l'espagnol ; à la maison, ils parlent le Quechua ou l'Aymara, les deux principales langues indigènes.

Afin de bien comprendre le sujet de ce chapitre, à savoir l'école de Pampahasi et l'une de ses enseignantes, nous devons exposer la méthode d'enseignement retrouvée dans la plupart des classes des autres écoles observées (pour une description des écoles, voir le chapitre 3). Tout au long de nos deux années de travail dans ces écoles, nous avons noté très peu de différence d'un cours à l'autre relativement à la méthode pédagogique employée ; l'enseignement se faisait presque toujours de façon mécanique, monotone et autoritaire et était surtout axé sur les interrogations et la répétition, comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant, tiré d'une classe de 1^{re} année.

Enseignante [écrivait au tableau] : MA - MA : ma-me-mi-mo-mu,
PA - PA : pa-pe-pi-po-pu, DO - DO : di-do-da-du-de
Enseignante [désignant les mots et les syllabes] : Maintenant, répétez
tous ensemble !

[Les élèves répètent à haute voix au fur et à mesure que l'enseignante
indique les mots au tableau.]

Enseignante : Très bien, maintenant voyons voir si cette rangée peut bat-
tre l'autre.

Élèves [répètent en criant] : MA - ME . . .

Enseignante : De quoi parlions-nous ?

Élèves [ensemble] : Etc., Etc., Etc.

Enseignante : Etc. ? C'est tout ? Continuez à écrire !

Enseignante [dictant] : « à l'aide d'un son plaisant . . . »

Enseignante [interrompant la dictée] : Je crois que ce serait mieux si vous
dessinez. Vous pouvez dessiner un *charango* (instrument de musi-
que indigène), un piano ou une guitare.

[Les élèves commencent à dessiner.]

Enseignante [au bout d'un certain temps] : Rangez vos livres ! Mainte-
nant, dites-moi, qu'est-ce qu'un son ?

[L'enseignante commence à parler de ce qu'elle dictait plus tôt.]

Enseignante : Silence, maintenant. Qu'est-ce qu'un son ?

[Les élèves ne répondent pas.]

Enseignante : Qu'est-ce qu'un son ?

[Les élèves parlent entre eux mais ne répondent pas.]

Enseignante : Chut ! Je vous pose une question !

Juan : La vibration d'un corps contre un autre.

Enseignante : Voyons, qui peut me dire ce que c'est qu'un son ?

[Les élèves gardent le silence.]

Enseignante : Allons, qui peut me dire ce qu'est un son ?

[Les élèves ne répondent toujours pas.]

Pedro : La vibration . . .

Enseignante [l'interrompant] : De quoi ?

[Pedro ne répond pas.]

Raul : La vibration de deux corps !

Enseignante : Très bien ! Et quels sont les sons déplaisants ?

Élève : Le fer-blanc.

Enseignante : Oui mais, ce n'est pas tout ; les crissements d'une radio,
Chrruu, font également du bruit . . .

Élève : Qui sont très déplaisants à entendre.

Enseignante : Très bien, donnez-moi un exemple de son agréable ?

Élève : Un disque.

Enseignante : Oui ! Un piano aussi. Maintenant, dites-moi comment le
son est-il transmis ?

Cet exemple ne fait qu'illustrer une forme d'enseignement reposant sur des questions et des réponses que les enfants ont habituellement appris par cœur. L'exemple démontre également qu'il s'agit d'une méthode d'enseignement souvent arbitraire dans laquelle les activités varient sans but précis ; dans le cas présent, l'enseignant passait sans transition de la dictée au dessin, puis à l'interrogation.

Nous avons remarqué que, dans la plupart des classes observées, la méthode d'enseignement soutenait une forme d'assentiment docile semblable aux rapports que les parents de ces enfants entretenaient avec leur *patrones* (patrons ou employés de bureau) à la ville. Les enfants étaient exposés à un ensemble déterminé de valeurs qui leur étaient inculquées par

le biais des rituels scolaires et de phrases sans cesse répétées. Ils devaient connaître une culture considérée comme supérieure, toutefois on ne les aidait guère à établir de liens significatifs avec leur propre culture. Non seulement cette domination s'exerçait-elle à travers le contenu des cours et le mode d'apprentissage, mais elle était également confirmée par le système de récompenses et de punitions : « Si tu ne lis pas cela correctement, tu auras 001 » (une mauvaise note).

Souvent, on renonçait aux efforts en vue de résister à la tendance des enfants à demeurer passifs.

Enseignante [aux enfants] : Taisez-vous ! Taisez-vous ! Edwin, cesse de parler . . . Nous allons maintenant . . . écrire.

Élève [dicte un mot à haute voix] : Seso [cerveau].

Enseignante : Non, non. Vous allez écrire « tomate » en utilisant le « t » de « tic tac ».

Occasionnellement, les enfants pouvaient prendre des initiatives afin d'améliorer leur apprentissage.

[Pendant que l'enseignante corrige les devoirs, elle demande aux élèves de chercher des mots dans le dictionnaire. Nous avons écouté l'un des groupes.]

Premier élève : Le premier qui trouve le mot sera le gagnant !

Deuxième élève : Et nous lui donnerons ce stylo !

Élèves [ensemble] : Bonne idée !

Deuxième élève : Cherchons le mot « directeur » !

[Le groupe commence à chercher le mot en tournant les pages très rapidement.]

Troisième élève : Le voilà, « directeur ». Je l'ai trouvé le premier. Donnez-moi le prix !

Deuxième élève [remettant le stylo] : Oui, nous allons jouer de cette façon !

À l'instar de beaucoup d'enseignants, ceux que nous avons observés se considéraient au centre de l'organisation du processus pédagogique, bien que pas nécessairement responsables des résultats. L'enseignant, par sa seule présence, pouvait amener les enfants à se comporter de certaines façons. Dès que l'enseignant entrait en classe, le bavardage, les rires et les gestes cessaient brusquement et les enfants se retournaient, attendant les ordres qui allaient inévitablement venir. « Silence, silence ! Où donc vous croyez-vous ? » Soudain, le dynamisme devient austérité et soumission. Les enseignants fonctionnaient de différentes façons appliquant des formes variées d'autoritarisme et de bienveillance. Toutefois, la plupart du temps, ils s'évertuaient à dominer totalement la classe, décidant de faire participer ou non les élèves au cours et d'approuver ou de réprouver leurs actions.

Enseignante : Répétez la table de 7 !

[Les enfants commencent à réciter la table de 7.]

Enseignante : Plus fort !

[Les élèves continuent à réciter à voix basse.]

Enseignante : Avez-vous des problèmes ?

Élève : Oui, j'ai mal à la gorge.

Enseignante [se rapprochant de l'élève] : Très bien, continuez !

[À une autre occasion]

Élève : Moi, mademoiselle ?

Enseignante : Toi, reste tranquille ! Silence ! Je vais te le dire ! Eliodoro, tu as les oreilles sales !

[À une autre occasion]

Enseignante : Julio, que se passe-t-il ? Tu ne le sais pas ? Je ne vais pas écrire au tableau. Je vais vous donner une dictée.

[Le professeur écrit le mot « avion » au tableau.]

Enseignante : C'est un sous-titre [elle répète cela trois fois]. Claudia, enlève ce chapeau ! Il te couvre le visage, tu ne peux rien voir. Miguel Angel, qu'est-ce qui ne va pas ? Dionisio, qu'est-ce que tu veux savoir ? Mariela, ah ces amis ! Alors, voici le sous-titre. Bertha, un sous-titre, Bertha . . . Ça c'est un titre. Il est à peu près temps que tu comprennes . . .

Malgré l'écrasante domination qu'ils exerçaient sur la classe, les enseignants imaginaient théoriquement le bon élève comme un enfant vigilant, posant des questions et donnant des exemples d'apprentissage créatif. Avec cette image en tête, ils attribuaient ensuite aux contraintes du milieu la différence entre l'élève idéal et leurs élèves.

Enseignante [parlant d'un élève ayant des problèmes d'apprentissage] :

Cet enfant a des problèmes familiaux. Il semble que le manque d'aide ait entraîné certains traumatismes. Le deuxième cas est celui d'un garçon qui a redoublé sa 1^{re} année . . . et maintenant, bien qu'il soit en 2^e année, il ne sait ni lire ni écrire. Je crois qu'il a lui aussi des problèmes familiaux.

Dans une large mesure, nous avons l'impression que même si les enseignants considéraient que les antécédents d'un enfant contribuaient à l'échec scolaire, ils faisaient très peu d'efforts pour aider les enfants à intégrer leurs expériences familiales et personnelles à ce qui était enseigné à l'école. Comme très peu d'enfants avaient déjà vu un piano dans leur vie, il était par conséquent inadéquat de se servir de cet exemple ; de même, il était tout aussi inapproprié de parler d'un billet de 1 000 pesos (monnaie locale).

Maria : Dans notre magasin, personne ne paie avec des billets de mille pesos.

Juan : Est-ce que ça existe des billets de mille pesos ?

« Luis », disait son professeur, « est incapable de lire et d'écrire » ; pourtant, à l'extérieur de l'école, Luis menait une vie comportant des responsabilités et manifestait beaucoup d'intérêt pour les événements extérieurs à l'école.

Intervieweur : Tu veux apprendre, n'est-ce pas ?

Luis : Oui, mais pas en classe, je n'aime pas les cours.

Intervieweur : Pourquoi n'aimes-tu pas tes cours ?

Élève : Parce qu'ils sont ennuyeux ; c'est toujours pareil, et le professeur répète continuellement les mêmes choses.

Intervieweur : Oh, comment trouves-tu ton professeur ?

Luis : Bien, elle est très bien, mais elle ne sait pas beaucoup de choses.

Intervieweur : Elle ne sait pas beaucoup de choses ? Qu'est-ce qu'elle ne sait pas ?

Luis : Elle ne sait pas qui a été tué l'autre jour.

Intervieweur : Et qui a été tué ?

Luis : Vous êtes comme elle ! On a lancé une bombe sur lui pendant une parade.

Intervieweur : Oh, oui, Sadate. Sais-tu pourquoi ils l'ont tué ?

Luis : Oui, parce que c'était un ami des *gringos* (les Américains).

Intervieweur : Et ton professeur ne savait pas cela ?

Luis : Non, elle n'aime pas parler de ces choses.

Intervieweur : Pourquoi dis-tu cela ?

Luis : Parce que quand j'essaie de lui parler, elle dit « Chut . . . tu fais mieux de rester tranquille. »

[Plus tard]

Intervieweur : Parles-tu à ton professeur ?

Luis : Non !

Intervieweur : Pourquoi ?

Luis : Parce que je ne peux pas !

Intervieweur : Pourquoi ?

Luis : Parce que je ne peux pas . . . seulement quelquefois !

Intervieweur : Oh, quelquefois ! Et à ces moments-là, de quoi parles-tu ?

Luis : Des cours seulement, mais je ne me souviens pas.

Intervieweur : Est-ce qu'elle te parle de tes devoirs ?

Luis : Non, elle ne fait que corriger mon cahier d'exercices.

Intervieweur : Et lorsqu'elle le regarde, que dit-elle ?

Luis : Quelquefois, elle dit « mauvais ». D'autres fois, elle dit « bien ».

Intervieweur : Et est-ce qu'elle te demande d'aller au tableau ?

Luis : Je suis allé au tableau une seule fois !

Intervieweur : Seulement une fois, cette année ?

Luis [de façon affirmative] : Hum, hum.

[Plus tard]

Intervieweur : Parles-tu à ton père ?

Luis : Oui.

Intervieweur : De quoi ?

Luis : De la lecture, des additions, des soustractions !

Intervieweur : Tu ne lui parles pas de rugby, de la maison, d'autre chose ?

Luis : Non, quelquefois nous parlons de rugby.

[Plus tard]

Intervieweur : Avec qui préfères-tu bavarder ?

Luis : Avec mes amis !

[Plus tard]

Intervieweur : Que fais-tu les samedis et dimanches, lorsque tu n'es pas à l'école ?

Luis : Je joue un peu, puis je vais à l'*Alto*, avec mon père.

Intervieweur : À l'*Alto* ? Est-ce que ta maison s'y trouve ?

Luis : Non, ma maison n'est pas là ! Je vais là pour vendre des machines.

Intervieweur : Tu vends des machines ? Tu aides ton père dans son travail ?

Luis : Oui, à vendre des machines.

Intervieweur : Et combien une machine coûte-t-elle ?

Luis : Environ huit mille pesos !

Intervieweur : De quel genre de machine s'agit-il ?

Luis : Des machines à coudre.

Les données tirées de nos observations et de nos notes d'entrevues nous ont permis de déceler la nature de la structure qui appuie les rôles que ces enfants seront appelés à jouer en grandissant au sein d'une société qui dénigre la participation des défavorisés et des groupes indigènes. Nous avons également remarqué les forces culturelles rivales dans leur vie : celle de la culture propre à l'école ou à la ville et celle de la communauté Aymara.¹

Ces exemples nous ont amenés à croire que la destinée des enfants Aymara est façonnée dès l'école primaire, alors qu'on leur démontre la supériorité de la culture espagnole urbaine et qu'on les conditionne à accepter qu'ils sont les serviteurs de cette culture en raison de leurs origines ethniques. En résumé, nous avons compris, à titre de témoins des moyens de communication autoritaires et unilatéraux exigeant des réponses spécifiques, que pour les enfants il était plus facile de se montrer dociles et dépourvus d'esprit critique et, à l'instar de leurs parents, de garder le silence.

Nous avons eu un bon exemple du fossé séparant ces deux mondes lors d'une réunion de l'association des mères à l'une des écoles. Les participantes à cette réunion étaient réparties en trois groupes distincts (Fig. 3). Les femmes ne parlant que l'espagnol et portant des jupes étaient assises au centre de la pièce. Elles étaient les seules à parler fort et à influencer sur l'issue de la réunion. Les femmes assises par terre, de chaque côté de la salle, à l'avant, parlaient espagnol et Aymara ; elles s'adressaient en espagnol aux femmes assises au centre de la salle et parlaient l'Aymara entre elles. Les femmes assises par terre au fond de la salle portaient le *pollera* indien (jupe ample) et ne parlaient que l'Aymara. Ces femmes ne disaient rien durant la réunion ; elles ne s'adressaient pas non plus aux autres groupes. Elles ne faisaient que parler entre elles.

La mère d'un enfant fréquentant l'une des écoles a exprimé le sentiment d'appartenir aux couches inférieures de la société et, par conséquent, d'avoir peu d'influence.

Oui, je m'entends bien avec les enseignants. Je suis une femme simple et je ne dois pas discuter. Je n'aime pas discuter lorsqu'ils (les enseignants) nous parlent du *cuota* (argent destiné aux activités scolaires). Ils me disent seulement combien cela coûte et je donne l'argent.

L'enseignement à Pampahasi : un style différent

Señora Rosa a eu la chance de faire ses débuts professionnels en province, dans une école où l'on cherchait à modifier les pratiques établies, et ce, dans l'intérêt des élèves. Après avoir terminé son « apprentissage » de deux ans dans cette école, elle est allée travailler dans une autre école de province où elle a pu mettre à l'essai de nouvelles techniques d'enseignement : « Les religieuses m'ont autorisée à pratiquer un enseignement de groupe alors qu'elles insistaient surtout sur le travail individuel. Nous avons pu travailler avec les parents, et organiser des activités éducatives avec eux ». En tant que jeune enseignante n'ayant que sept années d'expérience à son actif, et ayant travaillé dans des milieux favorables à l'école, Señora Rosa n'a pas connu la frustration éprouvée par bon nombre de ses collègues.

Le directeur de l'école de Pampahasi où nous avons découvert Señora Rosa était un éducateur chaleureux et sincère. Il comptait parmi les rares enseignants rencontrés à être heureux dans son travail.

¹D'autres études portant sur le système d'éducation rural bolivien ont renforcé cette opinion, même lorsque des expériences telles que celle de l'école Ayullu, s'appuyant sur le système indigène de l'organisation sociale, ont été réalisées (Huacani et al. 1978).

Oui, je suis heureux. Depuis le début, depuis le moment où j'ai entrepris une carrière d'enseignant, j'ai essayé de servir l'éducation et de m'acquitter de mes fonctions de façon efficace . . . J'aime travailler dans les quartiers défavorisés parce que je peux m'adapter à de telles situations. Je suis issu de cette culture ; on peut donc dire que je sais m'adapter, je peux parler, je peux m'exprimer en utilisant les différents dialectes.

Lorsque nous avons assisté à ses cours, Señora Rosa enseignait à une 4^e année et à une 5^e année, dans la même classe. Elle avait 30 élèves de 4^e année et 13 élèves de 5^e année et était également responsable d'un groupe de 3^e année. Sa méthode d'enseignement se conformait au modèle type d'interrogations retrouvé dans les autres classes. Cependant, nous avons remarqué qu'elle se préoccupait d'introduire la notion de sens et de pertinence dans ses questions et qu'elle permettait aux élèves de participer au cours.

Enseignante : Le premier, le premier nombre. Quel est-il ?

Élèves [quelques-uns ensemble] : Un.

Enseignante : Et le deuxième ?

Élèves [plusieurs ensemble] : Deux.

[Ils continuent ainsi jusqu'à dix.]

Enseignante : Et que serait le nombre onze ?

Élèves [quelques-uns ensemble] : Onzième.

Enseignante : Et vingt ?

Élèves [réfléchissant] : Mmmmm . . .

Fillette : Vingtième.

[La transformation de vingt à vingtième est plus difficile en espagnol qu'en français.]

Garçon : Deux dixièmes.

Enseignante : La réponse d'Emma est exacte, mais elle doit faire attention en prononçant.

[L'enseignante fait allusion à la prononciation correcte du son « v » qui, en espagnol, est souvent confondu avec le son « b ».]

Garçon : Est-ce que vous pouvez nous enseigner vingt, trente, quarante ?

Enseignante : Oui, nous allons continuer. Maintenant, qu'est-ce que serait trente ?

Garçon : Trentième.

Enseignante : C'est très très bien, mais répète-le avec moi — trentième.

Enseignante : Vous rappelez-vous qui s'est classé en dixième place lors de la course automobile ?

[Elle fait allusion à la course qui s'est déroulée le dimanche précédent.]

[Les élèves gardent le silence pendant un moment.]

Garçon : Carlos, le Chinois.

Enseignante : Qui s'est classé trentième ?

[Les élèves ne répondent pas.]

Enseignante : Eh bien, vous devrez le trouver. Vous devrez lire le journal. Pourquoi dit-on premier, deuxième, troisième ou quatrième ?

Garçon : Pour apprendre à écrire.

Autre garçon : Parce que c'est l'ordre.

Fillette : Oui, pour classer les chiffres par ordre.

Enseignante : Oui, nous savons que ces nombres nous permettent de suivre un ordre et c'est pour cela qu'ils sont appelés ordinaux.

Enseignante : Maintenant, voyons dans quel ordre vous avez terminé votre composition (une activité qu'ils ont effectuée un peu plus tôt).

Plusieurs éléments rendent cet exemple atypique. Premièrement, l'enseignante éveille l'attention des enfants aux changements auxquels ils doivent penser en nommant les adjectifs ordinaux. En espagnol, passer de dix-neuvième à vingtième signifie un changement dans la terminaison du mot, de même qu'un changement au niveau du raisonnement permettant de décider comment les adjectifs ordinaux suivants devraient être nommés. L'enseignante s'arrête lorsqu'elle atteint le onzième adjectif ordinal et insiste sur la question. Les enfants doivent comprendre qu'il suffit d'ajouter « *imo* » ou « *avo* » aux dix premiers adjectifs cardinaux pour obtenir les dix adjectifs ordinaux ; toutefois, lorsqu'ils arrivent au 20^e ordinal, ils doivent utiliser un mot complètement nouveau, *vigesimo*, et procéder de la même façon pour dire *trigesimo* (30^e), *cuadragesimo* (40^e), et ainsi de suite. Deuxièmement, l'enseignante fait répéter cette leçon en utilisant des exemples appropriés à l'expérience des enfants. Par exemple, elle fait allusion au gagnant de la course automobile de la semaine précédente, un événement que tous les enfants de la communauté connaissent. Finalement, le mode d'interrogation qu'elle utilise repose moins sur les faits que sur le raisonnement, apportant de nouvelles données ou indiquant aux enfants comment ils peuvent se procurer l'information : « Adela, tu devras le trouver toi-même ! Tu devras lire le journal ».

Le début de ce chapitre (p. 104) contient un segment qui contraste avec le ritualisme des activités telles que la dictée, les changements arbitraires d'activités, l'utilisation d'exemples détachés de la réalité des enfants (l'exemple du piano), et la détermination à façonner les réponses des enfants selon un modèle établi d'avance.

Señora Rosa encourageait la lecture des journaux surtout dans le but de développer les mécanismes linguistiques. Elle demandait aux enfants d'apporter des découpures de journaux sur des nouvelles qu'ils jugeaient importantes, lesquelles faisaient l'objet d'une discussion en classe. Elle encourageait également les activités en groupe nécessitant des rôles de leadership, de même qu'un sens des responsabilités. L'activité de pantomime constituait un bon exemple. Après avoir montré aux enfants ce qu'ils devaient faire, Señora Rosa leur demandait de se regrouper par 8 ou 10 et de choisir un représentant. Les groupes devaient mimer une histoire et le reste de la classe, découvrir ce dont il était question. Lorsque les enfants avaient eu suffisamment de temps pour préparer leurs sketches, chaque groupe donnait sa représentation.

Enseignante : Nous allons commencer par le groupe de Tito.

[Le groupe présente son sketch.]

Enseignante : Qu'est-ce que vous avez vu ?

Garçon : Ils sont allés dans la forêt, ils étaient fatigués, ils ont bu et ils ont mangé. Ils ont rempli leur sac à dos, sont revenus ; ils ont bu encore puis ils sont allés se coucher à la fin de la journée.

Enseignante : Qui d'autre peut me dire ce qu'il ou elle a vu ?

Garçon : Ils sont allés se promener dans la forêt, ils ont marché longtemps, ils ont mangé un sandwich, ils ont bu et ils se sont couchés.

Enseignante : Maintenant, pouvez-vous faire une appréciation de la représentation du groupe. Par exemple, qui n'a rien fait, qui n'a pas travaillé, qui a fait des erreurs. Tout particulièrement, qui a réussi à exprimer le mieux la fatigue, la joie, la soif, la faim.

Sandra : Hugo était le meilleur.

Tito : Les filles bavardaient ; elles ne portaient pas leur sac à dos, elles ne faisaient rien. Hugo et Walter étaient les meilleurs.

Enseignante : Bon, le groupe va maintenant nous expliquer ce qu'ils essayaient de représenter.

Cette activité visait manifestement à stimuler l'imagination des enfants et leurs aptitudes en narration. Toutefois, si l'on ignore que les enfants de cette classe parlaient très peu l'espagnol et qu'ils vivaient dans une communauté isolée, il est difficile de saisir toute l'importance d'activités de ce genre. En outre, les enfants avaient l'occasion d'exprimer des critiques, comme dans le cas de la performance des acteurs et de l'inactivité des filles ; ils pouvaient également obtenir les raisons justifiant certains gestes, comme c'était le cas pour expliquer la signification du spectacle.

En analysant le concept d'enseignement de Señora Rosa, nous nous sommes basés non seulement sur l'observation de son style d'enseignement, mais également sur ses activités à l'extérieur de la classe, sur ses rapports avec les parents, le directeur et d'autres enseignants, et sur ce que les enfants disaient d'elle ; nous avons également considéré ses propres vues sur l'éducation. Nous avons découvert que Señora Rosa avait, avec le directeur, une meilleure relation de travail que les autres enseignants de cette étude. Par exemple, Señora Rosa était d'accord avec le directeur sur le fait qu'il n'était pas nécessaire de respecter le programme à la lettre, mais plutôt de le considérer comme un cadre pédagogique.

Je crois qu'il [le programme] est bien conçu, mais qu'il n'est pas approprié à tous les milieux. Nous devons donc y puiser des éléments, suivant les besoins de la région et de ses élèves. Naturellement, je sais bien que moins de 20 % des élèves se rendront à l'université. C'est pour cette raison que nous apportons encore plus de soin, afin qu'ils puissent apprendre les quatre opérations de base, qu'ils puissent survivre s'ils doivent vendre des pommes de terre ; nous nous soucions également de leur apprendre à écrire et à évaluer, à penser et à s'exprimer eux-mêmes . . .

Convaincue que pour bien enseigner, il faut comprendre les élèves, durant ses temps libres, Señora Rosa suivait un cours sur les handicaps d'apprentissage, dans un dispensaire des environs. Au fur et à mesure que le cours progressait, elle faisait part de ses nouvelles connaissances à ses collègues de l'école. L'école a emboîté le pas et a engagé les services du même dispensaire afin de déceler les enfants souffrant de troubles d'apprentissage ou d'autres problèmes s'y rattachant.

Señora Rosa s'intéressait tout particulièrement aux rapports qu'elle entretenait avec les parents. Dans les autres écoles, la plupart des enseignants considéraient les parents comme « irresponsables, peu communicatifs, peu disposés à participer aux activités scolaires et plus ou moins intéressés par celles-ci, laissant agir leurs enfants à leur gré ». Señora Rosa pensait autrement : « Nous entretenons de bons rapports avec les parents ; nous nous rencontrons souvent, ils sont très ouverts, ils me font confiance ».

Pour les élèves, Señora Rosa servait d'intermédiaire entre l'école et le reste de leur monde (la rue et leur famille). Comme les parents avaient confiance en elle, ils se permettaient de parler de leur situation familiale ; cela leur permettait également de savoir et de comprendre ce qu'elle faisait avec les enfants à l'école.



En Bolivie, les mères indiennes passent une bonne partie de la journée autour de l'école. Ici, elles regardent leurs enfants en récréation.

En conversant avec cette enseignante, nous nous sommes aperçus qu'elle s'intéressait sincèrement aux enfants et qu'elle croyait en eux en tant qu'individus. Cette attitude contrastait vivement avec les attitudes dénigrantes observées dans d'autres classes qu'une mère frustrée devant l'étiquetage de son enfant par l'enseignant a résumées de façon pertinente.

L'enseignante est très mauvaise. Elle lui dit « tu es un imbécile ». Je crois qu'ils ont traumatisé Boris . . . On lui a dit « tu es un imbécile » et voilà, c'est tout . . . Boris est revenu de l'école un jour, et il m'a dit : « Je suis un imbécile maman, et je ne retournerai pas à l'école ! »

Señora Rosa croyait fermement que : « En tant qu'enseignants, nous devons témoigner aux enfants respect et affection, car ce sont des êtres humains, ou peut-être ne le savons-nous pas ? » Elle considérait également qu'il était important « de savoir ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils endurent. Nos enfants endurent beaucoup de choses et il semble que nous, les enseignants, nous ne sommes pas au courant ; et c'est pour cette raison que nous sommes sévères avec eux et que nous les réprimandons . . . » Croire en quelqu'un d'autre, c'est reconnaître ses droits en tant que personne, même lorsque cela suppose la critique.

J'aime beaucoup les enfants parce qu'ils sont très vifs . . . j'aime bien lorsqu'ils me grondent parce que je suis en retard (elle habite très loin). Je leur permets de me critiquer, de me dire que je ne peux pas faire ceci ou cela . . . Quelquefois, je leur dis qu'ils devront rester jusqu'à une heure (ils quittent normalement à midi). Ils pourraient me dire non, « nous partirons quand la cloche sonnera ! » J'aime bien que les enfants ne soient pas craintifs, qu'ils répondent, qu'ils posent des questions.

Naturellement, le fait de permettre aux enfants d'exprimer leur opinion et même de formuler des critiques, dénote un certain sens de sécurité professionnelle. En fait, Señora Rosa était convaincue que ses actes importaient autant pour les enfants que pour l'école. Ses élèves appréciaient également cette attitude. Nous avons demandé à un garçon de 11 ans s'il aimait l'école.

Garçon : Oui, naturellement, je peux faire beaucoup de choses !

Intervieweur : Comme quoi ?

Garçon : Bien . . . je peux jouer, apprendre, lire, rire, m'amuser.

Intervieweur : Comment fais-tu tout cela ? Ton professeur ne te gronde pas ?

Garçon : Mademoiselle ? Non, elle est toujours très gentille. Elle peut rire aussi, elle nous dit que nous devons nous exprimer et que « vous devez être vous-mêmes, c'est pour cette raison que vous êtes ici, pour être vous-mêmes », et c'est comme ça que je suis.

Intervieweur : Est-ce que ton professeur connaît tes parents ?

Garçon : Ma mère, oui ; mon père n'est pas ici, il travaille à Alto Beni.

Intervieweur : Parle-t-elle à ta mère ?

Garçon : Mon professeur ?

Intervieweur : Oui.

Garçon : Oui, elle est venue à la maison et a demandé à ma mère de venir étudier [faisant allusion aux cours d'alphabétisation].

Intervieweur : Est-ce que tu aimes cela que ta mère vienne apprendre à l'école ?

Garçon : Avec mon professeur, oui ; avec d'autres, non !

Intervieweur : Et pourquoi pas avec les autres ?

Garçon : Parce que les autres sont mauvais.

L'opinion de ce garçon était simple et concrète : les enseignants sont « bons » ou « mauvais ». Dans cet exposé, il semblait englober toute une gamme de sentiments et d'expériences. Il voulait que sa mère partage sa propre expérience avec le bon enseignant et non avec les autres enseignants, qui auraient pu la rendre malheureuse.

Les vues de Señora Rosa sur la réussite et l'échec, la discipline, et la manière de transmettre les connaissances rejoignaient sa conception du rôle de l'éducation. D'une part, elle reconnaissait que la réussite scolaire d'un élève est en grande partie déterminée par son milieu familial.

La mauvaise alimentation et un milieu culturel quasi inexistant ; en effet, un grand nombre d'enfants n'ont pas d'autres livres que ceux qu'ils utilisent à l'école et ils n'apprennent pas tellement en dehors de ce que nous leur enseignons à l'école. Ils n'ont même pas la chance d'aller au zoo.

D'autre part, elle admettait que les enseignants sont également à blâmer. Un enfant n'est pas nécessairement dépourvu d'intelligence s'il ne

fait pas ses devoirs, tout particulièrement si, après l'école, il doit « aller travailler ». On ne peut pas considérer que des enfants ont échoué s'ils n'ont pu terminer leur scolarité pour des raisons personnelles ou économiques. L'échec n'existe pas, tant et aussi longtemps que les élèves sont considérés comme des personnes et que l'on s'est efforcé de leur transmettre les connaissances fondamentales. Par conséquent, les diplômes et les prix ne sont pas non plus des indices de succès.

. . . non, parce que le bon élève qui se mérite des prix possède peut-être déjà tout ce qu'il faut pour faire de lui un bon élève : la mémoire, l'intelligence. Mais l'élève qui ne reçoit pas de prix peut être un excellent enfant, qui réfléchit plus mais qui en situation d'examen ne répond pas comme nous le voudrions, c'est-à-dire machinalement ; ou c'est peut-être parce que nous ne saisissons pas sa façon de comprendre les choses. La discipline à l'école ne consiste pas seulement à former des rangs, à garder le silence ; elle ne signifie pas, non plus, que les enfants doivent être assis sans bouger. Je crois à la participation ordonnée des enfants en classe, je crois qu'ils peuvent parler, converser entre eux — c'est cela la discipline — et je pense que nous y sommes arrivés.

L'opinion de Señora Rosa sur cette question faisait contraste avec ce que nous avons observé dans les autres classes et avec les propos des autres enseignants.

La discipline signifie que les élèves doivent obéir au professeur lorsqu'il leur dit de se taire, de s'asseoir, de rester tranquilles. Lorsque je donne des explications, la classe doit observer un silence total. Lorsque je remarque qu'un des élèves parle, je lui pose une question . . . afin de maintenir la discipline.

Afin de s'assurer que ses enfants puissent bénéficier au maximum du temps passé à l'école (peu importe la durée), Señora Rosa essayait de planifier son travail avec soin ; il s'agissait d'une pratique répandue dans toute l'école.

Nous planifions le travail toutes les semaines, et ce pour toutes les matières, et nous tenons compte des besoins des enfants, que nous avons diagnostiqués au début de l'année ; nous faisons également un diagnostic général . . . et je crois qu'à l'heure actuelle, les enfants de ma classe savent à peu près ce dont ils ont besoin et ils demandent même à apprendre certains sujets. Par exemple, lorsque nous avons parlé de la respiration et du système digestif, beaucoup voulaient en connaître davantage sur les maladies, savoir comment les soigner et comment les éviter.

Dans la meilleure tradition pédagogique, Señora Rosa savait également ce qu'elle voulait que ses enfants apprennent.

En mathématiques, je crois qu'il est important qu'ils apprennent les opérations de base et, au niveau du langage, qu'ils apprennent à écrire, c'est-à-dire qu'ils soient capables de rédiger des compositions, de résumer. Ils faut aussi qu'ils apprennent à lire le journal ; pour y arriver, nous avons travaillé avec des découpures de journaux.

Résultats

Après avoir complété les observations qui constituent la base de ce chapitre, nous sommes restés une autre année à Pampahasi. Les enfants

de Señora Rosa sont tous passés à une classe supérieure et il n'y a pas eu d'abandons. Il faut ajouter qu'à cet égard, l'école a enregistré des taux assez bas : 14 élèves sur 84 élèves en 1^{re} année et 9 sur 64, en 2^e année. On ne comptait que quatre redoublants en 2^e année. Ces chiffres n'ont d'importance qu'à titre de critères de réussite extérieurs pour l'école et pour les élèves de Señora Rosa ; ce qu'il faudrait réellement considérer, ce sont les objectifs que Señora Rosa avait fixés pour ses élèves. A-t-elle réalisé ce qu'elle espérait ?

Pendant notre deuxième année d'observation, plusieurs changements se sont produits à l'école. Le nombre d'enseignants a augmenté, de sorte que Señora Rosa n'avait plus besoin d'enseigner à deux années réunies en un seul groupe, ni à une troisième classe. Elle n'enseignait qu'en 1^{re} année. D'autres professeurs enseignaient à ses anciens élèves. Nous avons observé la nouvelle 4^e année où l'on retrouvait ses anciens élèves de 3^e année. Nous avons remarqué que les enfants proposaient des sujets de discussion et n'étaient pas gênés de parler à leur professeur ; en retour, cela incitait l'enseignante à répondre avec autant d'aise. Les élèves avaient formé un carré dans la salle et se regroupaient rapidement lorsque l'enseignante le demandait. Ils ne craignaient pas de discuter entre eux à l'occasion ou d'exprimer leur insatisfaction face à ce que leur nouvelle enseignante disait. Même si dans cette classe, le professeur utilisait une méthode d'enseignement qui n'avait vraisemblablement pas été modifiée depuis qu'elle avait quitté l'école normale, elle n'imposait pas un climat de discipline rigide. En fait, elle se laissait guider par la conduite des enfants.

Les anciens élèves de Señora Rosa qui se retrouvaient en 5^e année affichaient un comportement comparable à celui des élèves de 4^e année. Ils étaient à l'aise dans les activités de groupe et contribuaient à maintenir un climat de calme et de communication avec leur professeur. Ils n'avaient pas peur des interrogations, ce qui plaisait énormément à la nouvelle enseignante, à un point tel qu'elle a confié être « heureuse avec ces enfants parce qu'ils sont différents des autres ».

D'une certaine manière, les nouveaux enseignants de l'école étaient également exceptionnels. Politiquement, ils étaient plus engagés que les enseignants précédents, ce qui expliquait leur largeur d'esprit relativement à la participation des élèves au processus d'enseignement. Toutefois, ils se préoccupaient moins des problèmes quotidiens et s'intéressaient davantage aux problèmes reliés à la macro-sociologie. Malheureusement, cet état de choses devenait une source de tension au sein de l'école.

Postface

L'enseignante décrite dans ce chapitre se comportait différemment ; son directeur et, dans une certaine mesure, l'école entière étaient également différents. Nous étions à l'aise dans cette école et l'anxiété que nous partageions avec les enfants des autres écoles avait disparu.

L'école de Pampahasi avait commencé à rompre avec la tradition et à fonctionner selon une philosophie éducationnelle différente. Dans cette école, on encourageait les enfants à se reconnaître en tant qu'individus, à participer à des activités de groupe productives et à comprendre l'importance de leur propre contribution au processus d'enseignement. Mais pen-

dant combien de temps pourraient-ils le faire ? Allait-on permettre aux enfants ou aux enseignants de continuer ainsi, et voudraient-ils eux-mêmes poursuivre, une fois confrontés à l'inévitable discordance avec le système extérieur ? Car c'est le système extérieur qui détermine le cadre à l'intérieur duquel les enseignants et les étudiants doivent évoluer, cadre qui est effectivement très limité. Il impose des structures bureaucratiques où toute promotion est tributaire de l'assentiment manifesté. Les conditions de travail sont éprouvantes pour l'enseignant, autant physiquement que psychologiquement, et au niveau élémentaire, le salaire est comparable à celui de l'ouvrier non spécialisé. En outre, il y a le sentiment de frustration, qui s'empare de l'enseignant qui n'est pas nécessairement motivé par des idéaux élevés et qui identifie ce métier à une réussite sociale. En fait, au lieu d'enseigner aux enfants intelligents et socialement alertes de la bourgeoisie, l'enseignante devait travailler avec des enfants provenant de groupes sociaux considérés comme les plus démunis et les plus isolés : les Aymaras, les Quechuas, ainsi que d'autres groupes démunis.

L'enseignante et l'école que nous avons décrites se distinguaient non seulement en raison de leur intérêt pour les enfants, mais également par leur respect des valeurs culturelles Aymara. Lors d'une entrevue, le directeur de l'école a exprimé cette attitude.

Oui, je suis heureux. Depuis que j'ai commencé à enseigner, j'ai essayé de contribuer à l'éducation et d'accomplir un travail efficace.

Tout spécialement en ce qui concerne les communautés défavorisées, je crois que je suis en mesure de m'adapter à leur situation ; peut-être parce que je suis issu de cette culture, et que je suis, pour ainsi dire, capable de m'adapter. Je peux converser avec les gens, je peux m'exprimer dans leur langue.

Les enfants de mon école sont humbles, oui, ils sont pauvres. Ce sont des Aymaras, humbles, disciplinés ; ce ne sont pas des rebelles, ils sont paisibles. D'une certaine façon, ils sont différents des enfants de la ville qui semblent manquer de motivation ; les enfants d'ici ne sont pas comme cela.

Grâce à des changements tels que l'incitation aux activités en groupe, que d'autres auraient considéré minimes, cette école avait reconnu la structure communautaire des Indiens Aymara, de même que le sentiment d'insécurité qu'éprouvent les enfants lorsqu'ils quittent leur communauté pour fréquenter l'école urbaine. Ce qui ressort de cette étude, c'est que les enfants ayant appris à s'affirmer au cours d'une année gardaient cette confiance l'année suivante en « imposant », d'une certaine façon, leur expérience de la vie scolaire (apprentissage, travail et jeux) au nouvel enseignant. Toutefois, compte tenu de tout ce que nous avons observé dans les autres écoles, cela rompait avec la tradition de la société bolivienne, où le rôle de l'école dans les milieux défavorisés consiste à ne donner qu'un aperçu de la culture supérieure. Par conséquent, nos dernières réflexions nous ont amenés à nous demander dans quelle mesure Señora Rosa, ou tout autre enseignant, réussirait à provoquer une rupture définitive avec la tradition.

Huacani, C., Mamani, E., Subirats, J. 1978. Wakisate « escuela-ayullu ». El porqué de un fracaso. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, La Paz, Bolivie.

Échec scolaire : à qui la faute ?

Gabriela Lopez, Jenny Assael et Elisa Neumann

« Les échecs scolaires ne sont imputables à personne en particulier », affirmait un enseignant. Ni l'école, ni les enseignants, ni les parents ne prennent la responsabilité de l'échec. C'est souvent l'enfant qui est blâmé pour son insuccès ; ou bien, les causes peuvent remonter aux problèmes sociaux qui ne se régleront que lorsque des utopies deviendront réalité.

Ce chapitre résume nos tentatives en vue de chercher dans le milieu scolaire les circonstances et les conditions associées à l'échec. Nous avons défini l'échec scolaire comme étant le processus par lequel l'enfant cesse de répondre aux exigences scolaires d'apprentissage et de comportement, pour être éventuellement puni par le système (soit en échouant aux examens soit en redoublant l'année scolaire). Nous avons admis qu'à l'intérieur de l'école et en particulier dans les rapports d'enseignement, il existe des situations qui, si on les décrit et que l'on y réfléchit, permettront de découvrir les origines de la réussite ou de l'échec ainsi que le processus qui amène les enfants à faire face à l'un ou à l'autre. Nous avons également supposé que de telles classifications se rattachent à des interprétations fondamentales que les intervenants sociaux et scolaires prêtent à « l'échec scolaire » et que les enfants démunis n'échouent pas seulement parce qu'ils sont pauvres (bien que leurs chances de réussite soient moindres).

Nous avons mené notre étude dans quatre classes de 1^{re} année de deux écoles primaires de la ville de Santiago, au Chili. Les deux écoles étaient situées dans des quartiers ouvriers et accueillaient des enfants habitant ces quartiers. Tout au long de l'année scolaire, nous avons examiné, d'un point de vue ethnographique, la structure des écoles, leur population, et les événements qui s'y déroulaient. Nous avons discuté avec les parents, avec les enfants et avec les enseignants ; nous avons observé le déroulement des cours, les activités dans la cour de récréation, et nous avons participé à des réunions de parents et d'enseignants. Au fur et à mesure que le temps passait, nous nous sommes concentrés sur les enfants qui, faisant d'abord partie d'un groupe relativement homogène, devenaient des candidats possibles à « l'échec scolaire », et nous avons essayé de comprendre ce qui s'était produit. Durant l'étude, nous avons porté une attention particulière aux enseignants puisqu'ils semblaient manifestement responsables de la structure et de la conduite du processus d'enseignement et d'apprentissage dans la classe.

Après avoir examiné une grande quantité de notes et interprété ces comptes rendus, nous avons reconnu que la renonciation de l'enfant, une

décision cependant consciente, constituait un facteur important de son échec. Lorsque l'enfant se sent incapable de réussir ce qu'il entreprend, l'échec est imminent. Comment en arrive-t-il à cette impression ? À cet égard, quel rôle jouent les expériences scolaires et familiales étant donné qu'elles sont reliées à la performance d'apprentissage ? Comment ces expériences prennent-elles forme à travers les perceptions et les activités des diverses personnes engagées dans le processus de l'éducation ? Nous avons tenté, dans ce chapitre, de fournir certaines réponses descriptives à ces questions. Pour ce faire, nous avons sélectionné certains événements évidents inscrits dans les pratiques d'enseignement en classe, et nous avons considéré les perceptions des parents, des enseignants et des enfants face à la réussite et à l'échec. Nous avons également examiné le processus d'imputation de la responsabilité de l'échec scolaire, comme nous avons pu le comprendre à partir des propos et des actes de chacun des intervenants.

Systeme de l'échec scolaire

On peut examiner « l'échec scolaire » en le comparant à une mesure maintenue par les responsables du processus éducationnel. Étant donné que l'on évalue le rendement scolaire, la place occupée par l'enfant dans la balance de la réussite et de l'échec est déterminée par sa position selon cette mesure. La définition de l'échec, dans le système scolaire chilien est telle que, pour la première année, on met l'accent sur l'assiduité scolaire et sur la réalisation des objectifs fixés, à savoir lire, écrire et effectuer des opérations arithmétiques de base. Le système interprète l'échec comme étant l'incapacité d'atteindre ces objectifs, soit en raison de déficiences structurales, ce qui requiert une attention spécialisée, ou d'un manque d'effort personnel, ce qui, par conséquent, est punissable. Afin de déterminer où réside le problème, le système chilien exige que l'école envoie les enfants peu doués dans un centre de diagnostic (spécialement mis sur pied par le ministère de l'Éducation pour évaluer la nature des difficultés d'apprentissage). Le rapport émis par le centre peut indiquer que l'enfant doit être placé dans une école spéciale ou une classe de rattrapage, ou établir que l'enfant est normal et que les problèmes observés sont d'ordre « personnel ».

L'échec, tel qu'interprété par les enseignants dans notre étude, se définissait de plusieurs façons :

- Par rapport aux définitions contraires, c'est-à-dire des « bons » élèves :

Un « bon » élève est celui qui travaille, qui répond, qui participe, qui n'est pas considéré comme un meuble, mais bien comme un enfant heureux qui peut être motivé et qui démontre de l'enthousiasme.

Pour moi, un bon élève n'est pas seulement un « rat de bibliothèque » ; il manifeste de l'intérêt, il pose des questions, il veut en connaître plus que ce qu'on lui enseigne, il n'apprend pas seulement machinalement ce qui lui est enseigné mais cherche constamment à en savoir plus, et il est responsable.

- Par rapport aux lacunes dans les modèles cognitifs et behavioristes, imputables à des facteurs socioéconomiques ou génétiques :

Il y a le facteur héréditaire, le facteur de natalité, et le milieu culturel entourant la pauvreté . . .

Des conséquences irréversibles sont liées aux problèmes d'alimentation qui affectent l'enfant . . . la plupart des enfants d'ici arrivent à l'école sans avoir mangé suffisamment . . . je crois que leurs problèmes d'apprentissage sont attribuables à une mauvaise alimentation.

Claudio a les mains ankylosées, tout est difficile pour lui . . . il ne peut se servir de ses doigts pour faire du modelage, mais il surveille tout ce que les autres font . . . qu'est-ce que je peux faire avec un cas semblable, pouvez-vous me le dire ?

- Par rapport à la participation des parents à la vie scolaire :

. . . parce qu'il y a des parents qui viennent uniquement à l'école le jour de l'inscription et le dernier jour de l'année. Ils ne regardent jamais le cahier d'exercices de leur enfant. L'enfant qui réussit est celui dont les parents vérifient quotidiennement ce qu'il fait, discutent avec lui, demandent des explications sur ce qui ne leur semble pas clair. Nous avons besoin de leur participation . . . de nous efforcer ensemble de faire acquérir aux enfants de bonnes habitudes. Parce que leur plus gros problème, c'est de développer des habitudes.

Ainsi, les mots ou expressions clés associés au concept de réussite des enseignants sont « responsable », « désireux d'apprendre », « intelligent », « épanouissement culturel », et « parents intéressés à la réussite de leur enfant ». Les parents, eux, interprètent l'échec en le rattachant aux mauvais bulletins scolaires et aux mauvaises notes.

J'essaie toujours de l'encourager . . . oui, je lui donne 10 pesos pour un TB (très bien) à un examen, mais je ne récompense pas les B (bien) ou les M (moyen).

Une fois, il est revenu à la maison avec une mauvaise note. Alors, je lui ai dit : « Écoute Luis, cette note est mauvaise. Tu ne devrais pas te mériter de telles notes. Si tu continues, tu vas échouer. » Ça ne s'est plus jamais reproduit. Il fait attention !

Lorsqu'il obtient une bonne note, je l'embrasse ; je lui montre que je suis heureuse ; il est également heureux et fier de lui.

À travers nos observations, il était possible de voir comment les divers concepts de l'échec sont représentés dans le processus d'interaction entre les enfants, les enseignants et les parents et, tout particulièrement, comment certaines pratiques à l'intérieur de la classe contribuent à renforcer de telles conceptions. Afin d'illustrer la façon dont nous avons perçu le cheminement de l'échec, nous avons sélectionné, comme sujet de discussion, deux situations s'inscrivant dans des pratiques courantes. La première est ce que les enseignants nomment la « dictée ». La deuxième constitue le moyen utilisé par l'enseignant pour classer les élèves et qui, dans la documentation pertinente, porte le nom d'« étiquetage ».

Dictée

Dans presque toutes les écoles primaires chiliennes, les enseignants ont recours à la dictée pour enseigner aux enfants à écrire et à épeler, et

pour évaluer l'apprentissage des élèves. À cet égard, les enseignants que nous avons observés n'étaient pas différents.

Je donne une dictée chaque jour ; particulièrement lorsque je leur enseigne une nouvelle lettre, je donne immédiatement une dictée . . . Comment apprendraient-ils, autrement, si je ne procédais pas ainsi ?

Cependant, dans trois des classes observées, la dictée était perçue comme une activité ennuyeuse, non seulement par certains des enfants mais également par leurs professeurs.

À cette période-ci [fin de l'année scolaire], ce qui ennue le plus les enfants, ce sont les dictées. Ils en ont assez parce que nous en avons trop faites. C'est comme s'ils étaient fatigués.

Non seulement la dictée était-elle ennuyeuse, mais encore, elle engendrait de la tension et de l'anxiété. La dictée se déroulait habituellement comme suit : l'enseignant appelait un élève au tableau, lui dictait des mots, lettre par lettre, et réagissait très rapidement à la performance de l'élève. Sa réaction pouvait se traduire par des phrases telles que « Très bien ! », « Retourne à ta place et surveille ce que tu fais. », ou « Quoi ? Ne me dis pas que tu ne connais pas cette lettre ! » (une indication de mauvaise performance). Le climat entourant la dictée était tendu ; pour certains élèves, il s'agissait d'une activité dévalorisante. Durant la dictée, le professeur rappelle souvent à Pedro que « sa main est trop tendue ». Pour Pedro, la dictée est devenue une expérience frustrante.

Pedro : Je ne réussis jamais les dictées [d'une voix triste].

Intervieweur : Oui, comment se fait-il ?

Pedro : Parce que . . . Je vous l'ai dit, parce que ma main est trop raide [sur un ton irrité].

Jorge avait une peur irraisonnée de la dictée. Trois mois après le début de l'année, il arrivait encore à l'école en pleurant. Ses petites larmes du début, qui passaient presque inaperçues, s'étaient transformées en cris de protestation à l'entrée de l'école. Il refusait catégoriquement d'entrer dans l'école et les parents qui venaient conduire leur enfant à l'école étaient témoins de sa « conduite honteuse ». Jorge s'est mis à se rebeller contre l'école. Il n'était pas encore considéré comme un candidat à l'« échec », mais seulement comme un enfant nerveux et peu commode. Pourquoi pleurait-il ? L'enseignante de Jorge a donné une première explication :

C'est parce qu'il est comme ça. Il s'énerve lorsqu'il n'apporte pas son devoir ou qu'il oublie quelque chose. Il pleure tous les jours. Ses parents sont très âgés. Il est enfant unique.

Vers la fin de l'année, elle expliquait les choses plus spécifiquement : « Jorge pleurait parce qu'on lui rappelait la dictée. » Toutefois, sa crainte était interprétée comme le résultat des attitudes parentales à son égard.

Il était influencé par la façon dont ses parents le traitaient. J'ai souvent vu sa mère le battre pour l'obliger à entrer dans l'école.

Toutefois, la mère de Jorge voyait les choses autrement.

Jorge a commencé à avoir des problèmes au mois de juin de cette année. Tout a débuté avec un problème de dictée. La dictée, la dictée . . . personne ne peut réussir à lui arracher cette idée de la tête ! Au début,

quand c'était le temps d'aller à l'école . . . il se mettait à pleurer en disant qu'il ne voulait pas aller à l'école « parce qu'il y aurait une dictée et que tout irait mal ». J'ai dit cela au professeur mais elle m'a répondu : « Ne vous en faites pas ! » Pourtant, quelque chose a dû arriver, parce que brusquement, il ne voulait plus aller à l'école, à cause de la dictée et non à cause de la lecture ou de l'arithmétique. Je pense qu'il a peut-être des problèmes en dictée et qu'il a été sévèrement grondé ; il est tellement sensible. On a dû lui faire peur ; pourquoi, soudainement, a-t-il eu ce problème ? . . . Il pleurait sans cesse en se rendant à l'école. Il descendait de l'autobus, traversait la rue et commençait à me tirer en arrière en disant « Je ne veux pas y aller, je ne veux pas y aller », toute cette scène en pleine rue ! Il se jetait sur le pavé . . . Le professeur ne reconnaîtra jamais que cela peut être de sa faute, parce qu'il y avait une autre petite fille qui avait le même problème ; elle se faisait souvent gronder de façon très brusque par le professeur : « Je te le dis, tu es paresseuse parce que tu ne t'appliques pas . . . » Voilà pourquoi je pense que la même chose s'est produite avec Jorge, et comme tous les enfants sont différents, le mien a eu encore plus peur. Ici [à la maison], il faisait ses dictées ; mon mari l'aidait chaque matin. Jorge lui demandait : « Papa, dicte-moi . . . » C'était toujours bien fait et pourtant Jorge croyait que c'était mauvais. J'en ai discuté avec le professeur en espérant découvrir ce qui n'allait pas et elle m'a répondu que c'était un enfant nerveux. Ils m'ont donné le nom d'un médecin et je suis allée la voir avec Jorge. Elle le soigne . . . elle lui a donné un calmant. Merci mon Dieu, il fait des progrès ! Ses dictées sont excellentes ! C'est la dictée qui causait tout ça. C'était la dictée, la dictée, la dictée ! J'en avais plein le dos . . . En septembre, le docteur a augmenté la dose à prendre avant d'aller à l'école.

Nous avons demandé à Jorge de nous dire ce qu'il en pensait.

Intervieweur : Prends-tu toujours les médicaments ?

Jorge : Oui.

Intervieweur : Pourquoi prends-tu ces médicaments ?

Jorge : Pour . . . pour . . . afin que j'arrête de tousser autant. Pour m'empêcher de pleurer.

Intervieweur : Comment se fait-il que tu ne pleures plus ?

Jorge : Parce qu'ils m'ont donné un sirop.

Intervieweur : Pleurais-tu parce que tu étais triste ?

Jorge : Non ! Parce que j'avais peur.

Intervieweur : De quoi avais-tu peur ?

Jorge : Des dictées, mais après, c'est disparu.

Les camarades de classe de Jorge avaient remarqué sa conduite étrange.

Pamela : Avant, Jorge faisait toujours des histoires. Il lançait le sac du professeur, il faisait des histoires, il pleurait, il répondait à sa mère, il était impoli, et tout. Maintenant, il est tranquille, il vient à l'école sans dire un mot.

Intervieweur : Pourquoi crois-tu qu'il faisait ces choses-là ?

Pamela : Parce qu'il pensait qu'on ferait de la lecture ou de la dictée et il ne voulait pas venir parce que parfois, il ne savait pas . . .

La lecture avait un effet comparable à celui de la dictée.

Juanita : Lorsque le professeur me demande de lire la leçon, elle me gronde.

Intervieweur : Que se passe-t-il lorsqu'elle te gronde ?

Juanita : J'ai peur.

Intervieweur : Est-ce que tu continues à lire ?

Juanita : Non !

Intervieweur [à un autre élève] : Aimes-tu lire ?

Mario : Quelquefois . . . pas souvent. C'est très ennuyeux.

Intervieweur : Tu dis que tu n'aimes pas lire parce que c'est ennuyeux.

Mario : Parce que je ne prononce pas les mots comme il faut.

La mère de Mario nous a dit : « Il est très nerveux lorsque le professeur l'interroge sur la leçon. Il ne peut répondre correctement. Ce n'est pas pareil lorsque je révise la leçon toute seule avec lui, ici. » Plus les enfants percevaient ces situations comme des menaces, plus ils avaient de la difficulté à démontrer la confiance nécessaire pour bien accomplir leur travail.

Pratiques d'étiquetage

Au fur et à mesure que l'année avançait, nous étions en mesure d'observer comment les enseignants (et les autres) commençaient à classer les élèves selon leur comportement et leur attachaient des étiquettes variées. Conformément à la prédiction de la réalisation personnelle, nous avons pu constater comment un enfant ayant été étiqueté renforçait le comportement suggéré par l'étiquette et comment il semblait intérioriser une image de soi en accord avec cette étiquette. Ainsi, les enfants qui étaient étiquetés paresseux se comportaient en paresseux et encourageaient leurs camarades de classe et leurs enseignants à les traiter de la sorte. Parmi les étiquettes utilisées, nous en avons notées qui entraînaient la détérioration de l'image de soi et de l'estime de soi, et affectaient visiblement l'apprentissage de l'élève.

Dans toutes les classes observées, à l'exception d'une seule, nous avons remarqué que les enseignants utilisaient, à différents degrés, des étiquettes ou des surnoms pour identifier leurs élèves. Nous avons donc rencontré, par exemple, Jorge le pleurnicheur (*lloron*), Ximena la chipeuse (*ladrona*), Miguel le vaniteux (*arrogante*), Thomas le bébé (*guagua*), Juan le distrait (*pajaron*), et Eduardo le putois (*hediondo*). Bien que leur origine n'ait pas toujours été claire, ces étiquettes étaient suffisamment connues pour être employées par les parents, les enfants et les autres enseignants. Par exemple, tandis qu'une enseignante disait d'Eduardo qu'il puait et qu'il était sale « ils l'envoient sale chaque jour à l'école », nous avons entendu un autre garçon l'interpeller en disant : Hé, qu'est-ce que tu fais, le putois ? Lorsque nous l'avons interviewé, Eduardo nous a dit : « Ils m'appellent *piojento* » (quelqu'un qui a des poux). Eduardo a finalement échoué sa 1^{re} année et a dû la reprendre.

José était surnommé la tête d'oeuf et son professeur nous a dit :

Oh, ces enfants ! Pauvre tête d'oeuf ! Un jour, nous avons dû téléphoner à sa mère parce qu'il avait été battu et qu'il avait une grosse ecchymose. Sa mère est venue et m'a dit : « C'est parce que mon garçon se fait appeler tête d'oeuf. » J'étais très triste quand j'ai entendu cela, parce qu'ici, nous l'appelons tous tête d'oeuf. Le professeur [X] lui a donné ce surnom et c'est resté depuis.

L'imbécile au plumier

Carlos était perçu comme un garçon paresseux parce qu'il ne faisait rien. Tout au long de l'année, son professeur et ses camarades de classe le traitaient de paresseux et utilisaient d'autres appellations péjoratives. Au début de l'année, Carlos possédait tous ses articles scolaires, travaillait durant les cours, et se servait de ses cahiers d'exercices et de ses manuels ; il effectuait également ses devoirs consciencieusement. Cependant, au début du mois de juin (trois mois après le début de l'année), son professeur nous a dit que Carlos avait des problèmes. De plus, à ce moment-là, les autres enfants savaient que Carlos était « paresseux ». Carlos niait catégoriquement ces accusations.

Intervieweur [à Carlos] : Es-tu paresseux ?

Carlos : Non !

Vanessa [à l'observateur] : Carlos est paresseux parce qu'il ne fait rien !

Carlos : Ce sont des mensonges !

La journée même où l'enseignante nous a dit que Carlos avait des problèmes, elle mentionnait devant toute la classe qu'il n'avait pas apporté ses crayons à colorier et que, comme d'habitude, il devait emprunter ceux des autres élèves.

Jorge [à l'observateur] : Carlos n'a pas de crayons à colorier.

Enseignante [entendant cette remarque] : C'est parce que les mères de ces enfants ne leur achètent pas leurs crayons à colorier.

Pourtant, nous avons remarqué que Carlos était un enfant timide et que, généralement, il n'empruntait rien à ses camarades de classe. Nous avons également remarqué que sa place dans la classe était telle que pour voir au tableau, il devait se pencher au-dessus de sa table.

Carlos avait également reçu d'autres étiquettes : « Charlie Chaplin » et « l'imbécile au plumier » (En slang chilien, l'allusion à Chaplin renvoie à une attitude irresponsable ou indolente face aux exigences et aux circonstances).

[L'enseignante se dirige vers la table de Carlos. Elle regarde son cahier d'exercices et voit qu'il n'a rien écrit.]

Enseignante : Encore une fois, tu n'as rien fait. Carlos, tu agis comme Chaplin (*te achaplinaste*).

[Carlos lui jette un regard figé, mais ne répond pas.]

Enseignante [à l'observateur] : Carlos fait la grève, il ne veut rien faire.

Autre élève : Charlie Chaplin !

Enseignante : Son nom n'est pas Chaplin ; nous l'appelons ainsi parce qu'il agit comme Chaplin [*se achaplina*].

German [vient voir le professeur] : Carlos ne fait rien ; il dérange !

Enseignante : Que fais-tu, Carlos ?

German : Il joue avec son plumier.

Enseignante : Si c'est vrai, alors il ne te dérange pas. Retourne t'asseoir, German !

Lorsque nous l'avons interrogée, la mère de Carlos nous a dit :

Il avait un plumier Superman, vous l'avez peut-être vu ? Un jour, il est rentré à la maison en disant que le professeur l'avait traité d'imbé-

cile au plumier, que c'était lui l'imbécile au plumier. Lorsque je lui ai reparlé de cela, il m'a dit que l'enseignante avait dit aux autres élèves : « Voici l'imbécile au plumier ! »

Lorsque nous avons discuté avec Carlos, il nous a dit que ses camarades de classe avaient brisé son plumier.

Intervieweur : Et qu'est-ce qu'ils ont dit, à propos du plumier ?

Carlos : Ils ont dit . . . ils m'ont appelé l'imbécile au plumier.

Peu importe qui lui a d'abord donné ce sobriquet (Carlos nous a dit que c'était sa mère), il reste qu'il était employé dans la classe.

Pour Carlos, l'école était un lieu hostile. Au fur et à mesure que les semaines passaient, il commençait à se replier sur lui-même, s'assoiant seul et refusant de se conformer aux exigences d'enseignement. Il était tendu et s'assoiait toujours sur le bout de sa chaise, comme s'il était sur le point de bondir pour sortir de la classe. Il se rongait les ongles, suçait son pouce, et, vers la fin de l'année, suçait sa main au complet. Les notes que nous avons prises entre la fin de juin et le début d'octobre indiquent les changements qui se produisaient.

23 juin

Enseignante : Fermez vos livres un moment et regardez ici !
[Carlos obéit et ferme immédiatement son livre.]

11 août

Enseignante [à l'observateur] : Carlos se conduit très mal ; hier, par exemple, il était assis à son pupitre et a commencé à rougir. Après un moment, je lui ai demandé ce qui n'allait pas, mais il n'a pas répondu. Il voulait aller à la toilette, mais ne voulait pas demander la permission.

6 septembre

[Carlos est silencieux ; parfois, il regarde le professeur. Le reste du temps, il a la tête penchée sur sa table, et serre entre ses mains ses livres et ses objets personnels.]

6 octobre

[Carlos s'amuse avec la chaise ; il ne regarde pas son livre, ne participe pas aux séries de questions-réponses que dirige le professeur.]

De toute évidence, l'enseignante avait du mal à s'occuper de lui.

Parfois, on se sent frustré quand on s'aperçoit que les enfants n'apprennent rien. Par exemple, je suis terriblement déçue de voir que je ne peux rien faire avec Carlos. Je ne sais pas quoi faire ! Je désespère, je cherche, je réfléchis, mais je ne trouve rien. On a aussi besoin de l'appui des parents et quand il n'y en a pas, on ne peut rien faire avec l'enfant.

Carlos a été envoyé dans un centre de diagnostics. L'enseignante a interprété comme suit le rapport qu'elle a reçu : les faiblesses et les limites de Carlos l'empêchent de fournir un rendement comparable à celui des autres élèves, ou du moins, elle ne croit pas pouvoir traiter ces faiblesses. Cependant, elle n'a pas abandonné complètement.

Il n'est pas bête, alors je crois qu'il sera bon qu'il reprenne son année . . . Il va acquérir de la maturité ; il sera plus en mesure d'apprendre, quoiqu'il ne sera jamais un élève brillant.

Les antécédents familiaux de Carlos étaient peu réjouissants. Les parents semblaient être séparés ; la famille vivait dans une seule pièce, et n'avait pas suffisamment d'argent pour les besoins essentiels. Le père était sans emploi et n'apportait aucune aide financière ni à Carlos, ni à sa mère. La mère travaillait pour le programme d'emploi minimal et gagnait environ 100 \$ US par mois. L'expérience scolaire de Carlos était également attristante. À la fin de l'année, il avait non seulement rejeté l'école, mais également sa mère, qu'il rendait responsable de ses difficultés à l'école. Pire encore, au fur et à mesure que la situation se détériorait, la mère de Carlos blâmait l'enseignante et refusait de respecter les diverses exigences scolaires. Cela contribuait à renforcer la mauvaise réputation de Carlos à l'école.

En septembre, la mère de Carlos décidait qu'il devrait reprendre l'année et planifiait de le transférer dans une autre école ; toutefois, Carlos est demeuré à l'école jusqu'à la fin de l'année (décembre). Il se percevait alors comme un « paresseux » : « C'est parce que je regarde trop la télé. Personne ne veut jouer avec moi parce que je suis paresseux. »

Ximena, la chipeuse

Non seulement Ximena était-elle considérée comme une paresseuse parce qu'elle ne faisait rien, mais on la traitait également de voleuse. Ximena avait l'habitude de prendre, d'instinct, le fruit d'un camarade, ou tout autre objet. Son professeur nous a parlé de cette habitude.

Elle est terrible, cette enfant. Elle fait des choses abominables ! Hier, il y avait un cirque à l'école. L'un des enfants a apporté un paquet de biscuits, un gros paquet, pour manger en regardant le cirque. Ximena s'est organisée pour entrer dans la salle et voler les biscuits, de même qu'un billet de cirque appartenant à un autre élève. Lorsque je lui ai demandé si elle était coupable, elle m'a montré les miettes au fond du sac et a reconnu qu'elle avait pris les biscuits. Elle ne nie pas ses actes. L'autre jour, devant tout le monde, elle a pris une banane dans le sac d'un garçon et l'a mangée.

Ximena était considérée comme une candidate à l'échec et nous ne pouvons dire clairement si cela était attribuable au fait qu'elle volait ou bien, si cette habitude s'était développée à la suite d'expériences scolaires frustrantes. L'exemple suivant d'interaction entre l'enseignante et l'élève illustre le type d'expériences auxquelles Ximena était souvent soumise.

Enseignante : Ximena, viens ici !

[Ximena se rend au tableau et l'enseignante lui demande d'écrire un nombre. Ximena est gauchère. Elle écrit le nombre 2 et l'enseignante lui dit que ce n'est pas bon.]

Ximena : Quatre !

Enseignante : Très bien, quatre !

[Ximena écrit le nombre 4, lentement, de la main gauche. L'enseignante ajoute un signe d'addition à côté du nombre et Ximena écrit 3 à la place du nombre 1 requis.]

Enseignante : Ce n'est pas un 1. De quel nombre s'agit-il ?

Autres enfants [en chœur] : Trois !

Enseignante [sur un ton ennuyé] : Allez, écris 1.

[Ximena regarde au tableau mais n'écrit rien ; quelques secondes s'écoulent.]

Enseignante : Va t'asseoir et regarde ce que quelqu'un d'autre peut faire !

[Plusieurs enfants crient : « moi », « moi ».]

Enseignante : Maruja, tu es si tranquille ! Viens ici !

[Maruja se rend au tableau et le professeur lui tient la main tandis qu'elle essaie d'écrire le nombre 1. Néanmoins, elle écrit le nombre à l'envers.]

Enseignante : Non, ce nombre est écrit à l'envers.

[Elle efface ce qui est écrit et prend à nouveau la main de Maruja afin de l'aider à tracer le nombre 5 qui est la somme exacte de $4 + 1$.]

Il était évident que l'enseignante traitait Maruja et Ximena de façon différente : l'une se voyait offrir une aide attentionnée ; l'autre était rejetée.

Ximena a quitté l'école vers le milieu de l'année. Son professeur nous a dit que son départ était dû à des problèmes familiaux. La mère de Ximena n'était pas en mesure de prendre soin de la fillette et avait décidé de l'envoyer chez une tante. Mais, d'autres parents nous ont dit que la fillette avait été transférée dans une autre école en raison de ses problèmes avec le professeur.

Guérison

Dès que Jorge a cessé de pleurer, on ne l'a plus surnommé *el lloron* (le pleurnicheur). Sa mère l'a encouragé en lui rappelant qu'il était un garçon doué et qu'il pouvait très bien réussir ses dictées. Jorge ressentait beaucoup d'affection pour son professeur : « Je vous aime . . . j'aime venir à l'école . . . et j'apprends, n'est-ce pas ? » L'enseignante de Jorge, tout en acceptant ces marques d'affection, lui a fait promettre de « ne plus jamais pleurer ».

La plupart des enfants ayant reçu une étiquette péjorative n'avaient pu, comme Jorge, regagner leur estime de soi et, comme nous avons pu le constater, finissaient par quitter l'école ou y demeuraient, sans toutefois participer aux activités scolaires.

Intervieweur : Ton professeur t'aime-t-il ?

Luis : Non !

Intervieweur : Pourquoi ?

Luis : Parce je suis laid !

Intervieweur : T'a-t-elle dit cela ?

[Luis fait signe que oui.]

Intervieweur : Crois-tu que c'est vrai ?

Luis : Je suis laid !

Progressivement, Luis s'est rebellé à la fois contre l'école et contre son professeur. Comme sa mère l'a expliqué :

D'abord, il voulait que je le sorte de l'école. Il ne voulait pas se trouver dans la classe de tante Miriam (référence au professeur). Il y a tenu pendant longtemps . . . vers le milieu de l'année, il voulait être transféré d'école. Peut-être que cela l'a affecté, parce qu'à partir de ce moment-là, il a commencé à échouer.

La famille et l'école

La qualité des rapports parents-école (qui, dans le cas des classes observées, se résumaient à des rapports mère-enseignant) constituait un fac-

teur très important dans la réussite scolaire. Nous avons remarqué qu'en général, aux dires des enseignants, les parents des enfants qui échouaient leur 1^{re} année n'entretenaient pas de liens « appropriés » avec l'école.

Les parents et les enseignants exigent beaucoup les uns des autres et s'attribuent mutuellement des responsabilités en ce qui a trait aux résultats scolaires de l'enfant. Les écoles que nous avons observées exigeaient de la coopération de la part des parents, y compris des contributions matérielles en vue d'améliorer le processus d'enseignement, du moins au point de vue concret. Cependant, les parents attendaient des enseignants qu'ils puissent résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage de leurs enfants.

Après avoir analysé les entrevues et assisté aux réunions parents-enseignants, nous en sommes arrivés à la conclusion que l'école et la maison constituaient en fait deux milieux culturels fort différents qui ne se rejoignent pas toujours. D'un côté, l'école véhiculait un concept d'apprentissage spécifique ; de l'autre, se trouvait la famille et le vécu de la classe ouvrière. Bien souvent, les enseignants, qui ne comprenaient ni le système de valeurs ni la mentalité des parents de leurs élèves, avaient tendance à dévaloriser leur style de vie. L'école possédait ses propres vues relativement à ce qu'il faut attendre d'un « bon élève » et d'un « bon parent ». Par exemple, les enseignants dans notre étude considéraient que le degré d'instruction des parents était crucial pour l'éducation de leurs enfants. Nous l'avons senti surtout en 1^{re} année, où les enseignants s'attendent à ce que les parents contribuent à l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Une mère [faisant allusion aux attentes de l'enseignante] : Elle m'a dit que je me devais de lui enseigner à lire . . . il est lent en lecture parce que l'enseignante considère que ce n'est pas à elle de lui enseigner à lire, ni de vérifier ses leçons . . .

Comme on peut le présumer, seuls les parents ayant un degré d'instruction élevé étaient en mesure d'apporter à leurs enfants le genre d'aide que l'école attendait d'eux. Les parents ne pouvant répondre à ces exigences, en particulier ceux dont les enfants éprouvaient des difficultés d'apprentissage, étaient mal vus des enseignants. Devant un tel rejet, les parents adoptaient une attitude d'indifférence et se tenaient loin de l'école. Une mère nous a parlé de ses rapports avec l'enseignante.

Tout ce qu'ils me disent, c'est qu'il est sale, qu'il perd ses crayons. Il part de la maison propre, mais il arrive [à l'école] sale, [ses vêtements] déchirés. Voilà pourquoi j'ai honte et je ne veux pas l'approcher [l'enseignante].

Je ne lui ai rien dit. Elle ne m'incite pas à lui parler franchement. Je suis très réservée, je suis comme je suis ; c'est moi, c'est tout. Elle dit tout le temps que mon enfant est sale ; je ne suis pas très disposée à lui parler.

Je n'irai pas à la réunion. Je sais qu'ils vont protester et tout. En fait, ce qui se passe c'est que je n'ai pas payé les frais. Aussitôt qu'on met les pieds là, ils commencent à nous demander de l'argent. Je n'ai pas d'argent. Ils disent : « Mais comment se fait-il qu'elle n'ait pas 20 pesos ? » Mais je ne les ai pas et en plus, je n'ai pas payé du tout, cette année. J'ai honte d'avoir à donner tant d'explications.

Pour les écoles ayant fait l'objet de notre étude, les « bons parents » étaient ceux qui collaboraient docilement : les « bons parents » payaient les frais à temps, participaient volontairement aux activités mises sur pied par l'école, questionnaient l'enseignante sur les progrès de leur enfant, aidaient ou, au besoin, forçaient l'enfant à apprendre, fournissaient ou achetaient les articles scolaires, etc. Les « fauteurs de trouble » étaient ceux qui ne faisaient rien de tout cela, qui tentaient de salir la réputation de l'enseignante en l'affrontant ou en la critiquant, ou qui se montraient « insolents » ou grossiers.

Enseignante [prenant la parole lors d'une réunion parents-enseignants] :

Il y a des parents qui causent des problèmes. Ils laissent tout le travail à l'Exécutif ; il y a des mères qui ne collaborent pas. Nous ne pouvons accepter cela, elles doivent faire leur part de quelque façon que ce soit.

Enseignante : Les parents ne sont pas faciles ! Une femme a dit que son mari viendrait à l'école et se « chargerait » du professeur. De nos jours, les parents sont très insolents. Ils sont très difficiles, et pas seulement dans cette classe ; une chose terrible est arrivée à l'enseignante du groupe C . . .

En observant les rapports entre les parents et l'école tout au long de l'année scolaire, nous avons noté que chaque fois qu'une relation se détériorait, les résultats de l'enfant se détérioraient du même coup. Dans le contexte de l'enseignement, les élèves touchés étaient par la suite mis au ban, intensifiant dans certains cas l'attitude négative des parents. Nous avons ainsi découvert un cercle vicieux qui confinait et affectait les enfants. Par contraste, les enfants dont les parents avaient compris et accepté le message explicite de l'école concernant leur rôle réussissaient bien à l'école. En observant plus attentivement le genre de rapport que les parents ou plus spécifiquement les mères avaient établi avec l'école, nous avons noté trois attitudes différentes.

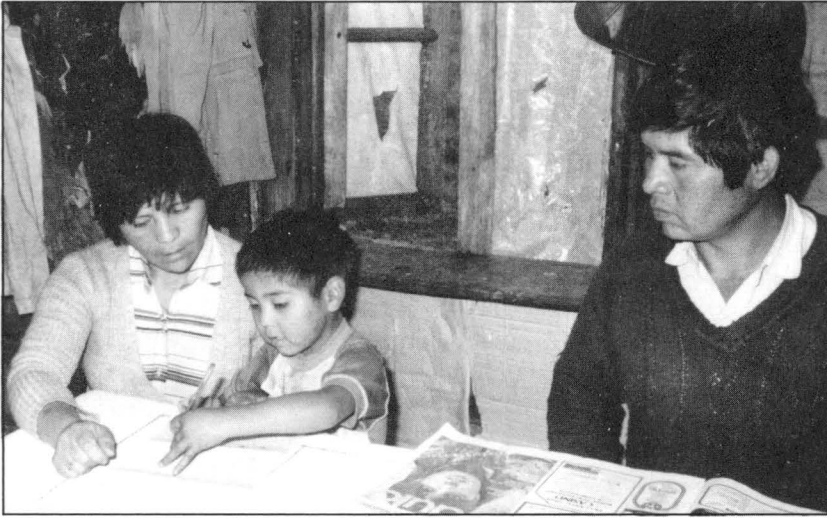
La mère soumise

Mario était un enfant de 1^{re} année provenant d'une famille autochtone (*mapuche*) très pauvre et illettrée. Non seulement Mario n'avait pas fréquenté la maternelle, mais il avait été inscrit à l'école après les autres enfants. C'était un enfant tranquille et qui se conduisait bien. Vers le milieu de l'année scolaire, son professeur déclarait qu'il était en retard sur les autres, et qu'« il n'avait rien appris ».

La mère de Mario visitait régulièrement l'école et entretenait de bons rapports avec l'enseignante. Elle faisait tout ce que l'école lui demandait et se considérait bien inférieure à l'enseignante : « Le professeur le sait mieux que quiconque. » Nous avons décelé cette attitude en écoutant l'enseignante parler de la façon dont elle s'y prenait avec la mère de Mario.

Je lui ai dit que non seulement elle devait s'occuper de Mario, mais que le père devait en faire autant ; ils devaient l'aider dans ses devoirs, assister aux réunions et visiter l'école régulièrement afin de surveiller le progrès de leur enfant. Je lui ai fait comprendre . . .

La mère de Mario nous a également dit : « L'enseignante est très bonne ! Tous les professeurs m'aiment. C'est pour ça que je suis heureuse avec eux. »



Les enseignants estiment que le niveau d'instruction des parents joue un rôle crucial dans l'instruction de leurs enfants.

Selon nous, ce type de rapport incitait l'enseignante à accorder une attention spéciale à Mario. Elle l'aidait et invitait le reste de la classe à lui donner un coup de main. Par conséquent, Mario était le seul élève de sa classe à se mériter les applaudissements de ses camarades après avoir réussi un exercice au tableau. Il bénéficiait également de l'aide du professeur après les heures de classe. Vers la fin de l'année, l'enseignante nous a dit : « Je trouve qu'il a beaucoup appris ; bien sûr, je dois le surveiller de très près, chaque jour. Mais il a déjà pris de l'avance. »

La mère agressive

La mère de Carlos, cet enfant dont l'enseignante ne pouvait rien tirer, avait une personnalité différente. Voici la façon dont l'enseignante percevait la situation :

. . . les cas de Carlos et Mario sont différents. Bien qu'illettrés, les parents de Mario s'occupent de lui. Sa mère m'a dit : « Mademoiselle, je veux qu'il apprenne . . . » et heureusement, elle l'aide. Mais avec Carlos, ce n'est pas la même chose. Sa mère ne s'occupe pas du tout de l'instruction de Carlos, ni de son travail. Ça ne l'intéresse pas !

Voici le point de vue de la mère de Carlos :

J'estime qu'à l'école, on ne s'intéresse pas du tout à lui . . . Au début, je croyais que cette enseignante était bonne. Mais non ! Si elle s'aperçoit que d'autres élèves prennent de l'avance, elle devrait aider ceux qui ont de la difficulté, ceux qui ont du retard.

Avec le temps, nous avons noté un conflit pratiquement irrémédiable entre l'enseignante et la mère. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'enseignante percevait la mère de Carlos comme étant peu intéressée à son enfant et s'offusquait de son manque de collaboration aux activités d'enseignement et d'apprentissage, que ce soit parce qu'elle n'achetait pas

ce dont son enfant avait besoin, ou parce qu'elle ne l'aidait pas dans son travail. À son tour, la mère de Carlos refusait de participer aux activités scolaires parce qu'elle considérait que l'école ne fournissait pas l'aide adéquate à son garçon.

Ce que je n'aime pas, c'est quand ils commencent à demander de l'argent. Ils dépassent les bornes, parce que s'ils étaient conscients de la situation [économique] dans laquelle nous nous trouvons, ils ne demanderaient pas de l'argent pour ceci et pour cela. Et en plus, l'enseignante ne me donne rien en retour ; actuellement, je ne reçois rien d'elle, elle ne s'occupe même pas de mon garçon. Si elle l'aidait, eh bien, je lui donnerais de l'argent, mais pas actuellement.

Étant donné que la mère de Carlos ne payait pas les frais de l'association des parents, ne vendait pas de billets pour la fête de l'école et ne payait pas les contributions pour les autres festivités, Carlos n'était pas autorisé à participer aux événements tels que la Fête des mères ou la Fête de fin d'année. Par conséquent, Carlos se retrouvait dans une situation gênante à la fois à l'école et à la maison. Il était tenu à l'écart des activités régulières ou spéciales de l'école et ses camarades ne jouaient pas avec lui parce qu'ils estimaient qu'il était « paresseux ». Il souffrait parce qu'il n'avait pas de crayons ; sa mère refusait de lui en acheter parce que le manque d'intérêt de l'école face à son enfant l'irritait. Comme nous l'avons mentionné précédemment, Carlos a échoué sa 1^{re} année et a dû la reprendre.

La mère astucieuse

Le genre de rapport que la mère de Tomas entretenait avec l'école était comparable à celui de la mère de Carlos. La mère de Tomas était considérée comme une perturbatrice et faisait partie du groupe qui critiquait la direction de l'association parents-enseignants. Lors d'une réunion, nous l'avons entendue s'en prendre à la présidente et à l'enseignante, de façon brusque et directe. Par la suite, elle nous a expliqué les raisons de sa réaction.

J'ai entendu dire par d'autres enfants que l'enseignante les traite de paresseux, lui [Tomas] et Carlos. Ils n'iront nulle part dans la vie . . . les paresseux ne vont nulle part. Je trouve que l'enseignante agit très mal. S'il doit être puni, c'est à moi ou à son père de le faire ; de cette façon, il ne se révoltera pas contre le professeur ; parce que, actuellement, elle l'effraie. Je trouve qu'elle ne s'intéresse pas à mon fils comme elle le devrait. S'il ne réussit pas bien à l'école, elle devrait s'en occuper . . .

Malgré ses sentiments, cette mère a finalement réalisé que son attitude causait encore plus de problèmes à son garçon. Elle nous a raconté ce qu'elle avait elle-même vécu lorsqu'elle était enfant.

On ne peut pas critiquer le professeur ! Quand j'étais écolière, on me disait que le professeur avait toujours raison. Pourquoi ? On m'envoyait toujours au bureau de la directrice parce que je répondais au professeur ; je sais que je suis très arrogante. Je l'ai toujours été. Je répliquais toujours et mes parents devaient venir à l'école. En 1^{re} année, je n'aimais pas le professeur d'espagnol ; j'étais toujours contre elle. J'ai été la seule à en souffrir parce que quand les choses se gâtent, c'est toujours toi qui en subis les conséquences.

Vers le mois d'octobre (3 mois avant la fin de l'année scolaire), la mère de Tomas a cessé de critiquer l'enseignante devant les autres parents. Elle s'était résignée au fait que Tomas devrait reprendre son année ; elle n'exigeait rien de lui mais continuait de l'envoyer à l'école. À peu près à la même période, l'enseignante a commencé à changer d'attitude envers Tomas ; elle le harcelait moins et l'aidait davantage dans son travail. En retour, Tomas, après avoir vécu dans son univers fermé, presque sans contact avec l'enseignante et les autres enfants, a commencé à sortir de cet isolement et à suivre le courant de la classe, améliorant son rendement scolaire. Malheureusement, ce changement est survenu trop tard et Tomas n'a pas été en mesure d'atteindre les objectifs de 1^{re} année, tels que fixés par le ministère de l'Éducation.

Cas référés aux centres de diagnostics

Après avoir observé pendant quelques semaines les progrès de leurs élèves, les enseignants décidaient quels étaient ceux qui donnaient un rendement satisfaisant et ceux qui étaient en retard. Les enfants « caractériels » étaient répartis en deux catégories : les cas récupérables, c'est-à-dire des enfants paresseux mais non stupides, et les cas non récupérables. Carlos, par exemple, était considéré comme un enfant récupérable étant donné que la paresse constituait son principal handicap : « Il n'est pas stupide, alors je pense qu'il aurait avantage à reprendre son année ». Pour réussir, les enfants récupérables devaient compter sur un appui particulier de leurs parents. Toutefois, les cas non récupérables nécessitaient une attention particulière et des soins professionnels. Les enseignants ne s'estimaient pas en mesure de s'occuper de ces enfants. Par conséquent, ils réfèrent les « caractériels » à un centre de diagnostics qui établissait la nature de leurs difficultés ou les envoyait consulter un spécialiste de la santé (ophtalmologiste ou orthophoniste) ; toutefois, ils ne considéraient pas que la responsabilité de faire les arrangements incombait aux enseignants ou à l'école. Ils étaient d'avis que les parents devaient prendre les dispositions nécessaires afin d'obtenir une *consulta* (consultation). Dans l'ensemble, les parents concernés ont essayé d'obtenir une consultation ; toutefois, ils devaient souvent attendre plus de trois mois avant d'obtenir un rendez-vous. Pendant ce temps, l'enfant savait que quelque chose n'allait pas et qu'il devait attendre de voir un « spécialiste ». Toutes les personnes intéressées, parents, enfant et enseignant, se trouvaient dans « l'attente ». On n'exigeait plus de l'enfant qu'il travaille plus que ce qu'il avait spontanément envie de faire. Il n'était plus évalué, ni contraint de faire ses devoirs. Si, par chance, un tel élève manifestait le désir de travailler comme les autres enfants, on n'en tenait pas compte et on ne l'encourageait pas. Dès que l'enseignante avait décidé qu'elle n'était pas en mesure de régler le problème, elle cessait de s'intéresser à l'enfant.

Lorsque l'élève recevait finalement un rapport du centre de diagnostics, il fallait lui trouver une place dans une classe ou une école spéciales, si le rapport recommandait une telle mesure. Malheureusement, ces endroits étaient rares dans la ville de Santiago et les enfants caractériels des classes que nous avons visitées devaient rester dans leur école, sans pouvoir recevoir les soins adéquats. Éventuellement, ils étaient contraints de redoubler.

La responsabilité de l'échec

Dans toutes les classes, à l'exception d'une seule, nous avons trouvé des candidats à l'échec, qui devaient subir, d'une manière ou d'une autre, les conséquences d'un tel classement. Ils étaient forcés d'abandonner l'école, ou de reprendre l'année ; souvent, ils devaient vivre des mois complets d'isolation à l'intérieur même de la classe. Ils étaient entourés de gens qui leur rappelaient leur situation et leur disaient souvent qu'ils ne réussiraient pas. Nous nous sommes demandé comment ces différents intervenants percevaient la question de la responsabilité de l'échec scolaire.

Enseignants

Dans l'ensemble, les enseignants à qui nous avons parlé avaient l'impression que l'échec scolaire avait quelque chose à voir avec la situation familiale de l'enfant. Ils considéraient que si un enfant éprouvait des difficultés à l'école, c'était aux parents de prendre la relève et d'intervenir dans le processus d'apprentissage. En dernier lieu, ils croyaient que l'insuccès de l'enfant était dû à un manque d'engagement de la famille envers l'enfant et envers l'école. Dans cet ordre d'idées, les enseignants ont classé les familles selon trois types :

- Famille éducatrice : elle fournit un milieu favorable à l'apprentissage. Les parents suivent eux-mêmes les progrès de leur enfant à l'école, l'aident dans ses devoirs, et l'amènent consulter des spécialistes (centre de diagnostics, médecins, thérapeutes) si cela s'avère nécessaire, etc.
- Famille non éducatrice : elle n'assume aucune responsabilité en rapport avec les besoins d'apprentissage de l'enfant. Les parents délèguent toutes leurs responsabilités à l'école, n'aident pas leurs enfants dans leur travail et n'accèdent pas aux demandes de l'école.
- Famille anti-éducatrice : en fait, elle réduit les chances d'apprentissage de l'enfant. C'est le cas des familles désunies ou des familles aux prises avec de sérieux problèmes socioéconomiques. L'enfant appartenant à ce type de famille doit se débrouiller tout seul.

Relativement à la question de la responsabilité, les enseignants considèrent que ce sont les parents qui doivent aider l'enfant qui ne réussit pas à s'adapter au milieu scolaire. Si, lorsqu'il y a inadaptation, les parents n'ont pas pris leurs responsabilités, ils se voient attacher l'étiquette de « non-éducateurs » ou d'« anti-éducateurs ». Carlos, de qui nous avons parlé précédemment, était issu d'un milieu ainsi désigné. Comme nous l'avons expliqué, l'enseignante sentait qu'elle ne pouvait obtenir aucune aide de la maison et que, par conséquent, il devait régler ses problèmes seul. « Il n'apprendra que ce qu'il peut saisir à l'école et grâce à des efforts personnels ; parce qu'à la maison, rien et avec sa mère, rien non plus ! » De plus, l'enseignante estimait que la mère de Carlos était non seulement indifférente face à son éducation mais encore, qu'elle ne s'occupait pas de lui : « Je suis vraiment désolée pour Carlos, car j'ai l'impression que chez lui, il est laissé à lui-même et abandonné ». Elle croyait également que la mère de Carlos était une perturbatrice qui en plus d'avoir des problèmes avec les enseignants, en avait également avec d'autres parents.

J'ai l'impression que cette femme a des problèmes à la maison, alors c'est ici qu'elle vient passer toute son agressivité ; voilà pourquoi elle est si amère. Je pense que c'est une femme qui a beaucoup d'amertume.

Les difficultés d'apprentissage d'autres enfants ont également été imputées au milieu familial. Pamela, Ximena, Miguel, Jorge et Tomas étaient tous considérés comme des enfants appartenant à des familles « non éducatrices », à des degrés variés. L'enseignante de Pamela nous a dit que la fillette souffrait de troubles de motricité et de concentration et requérait l'aide de sa mère dans ses devoirs, de même qu'un milieu familial plus favorable à l'apprentissage. Ximena était considérée comme faisant partie d'une famille anti éducatrice. Ses parents étaient séparés et pendant que sa mère travaillait, la fillette était confiée à une « domestique à moitié folle ». À l'école, Ximena « ne faisait rien », « mentait », et « volait » la nourriture de ses camarades. Aux dires de son professeur, Miguel provenait d'une famille éducatrice. Bien que ses difficultés d'apprentissage étaient d'origine « familiale », on reconnaissait que la mère de Miguel se préoccupait du rendement scolaire de son fils. Elle faisait partie de l'association parents-enseignants et avait engagé un professeur privé pour aider Miguel dans ses devoirs. Néanmoins, les résultats n'étaient pas très bons. Par conséquent, l'enseignante affirmait que Miguel nécessitait l'aide d'un spécialiste, bien qu'elle admettait que la mère de Miguel était peut-être trop sévère avec lui et qu'elle ne lui témoignait pas suffisamment d'affection. On estimait que le cas de Jorge était similaire, puisque ses parents ne le traitaient pas convenablement. La famille de Tomas semblait représenter la famille non éducatrice type. Le garçon ne recevait aucune aide de ses parents et l'on estimait qu'il n'était pas suffisamment mûr pour réussir par lui-même. Bien que les parents de Mario aient pu être classés anti-éducateurs en raison de leurs conditions de vie misérables et du fait qu'ils étaient tous deux illettrés, l'enseignante avait de la sympathie pour eux. La mère de Mario, comme nous l'avons montré précédemment, se soumettait à l'enseignante et ne la contredisait jamais.

Parents

Certains parents imputaient la responsabilité de l'échec de leur enfant aux enseignants ainsi qu'à d'autres membres du personnel de l'école. Ils estimaient que les enseignants ne témoignaient pas suffisamment d'intérêt à leurs enfants. Les parents de Carlos, de Pamela et de Tomas déclaraient avec véhémence que « l'enseignante ne s'est pas souciée de leur progrès comme elle aurait dû le faire ». Selon eux, l'école avait la responsabilité d'inciter les enfants à apprendre : « Vous êtes le professeur et vous devriez savoir comment traiter l'enfant selon sa personnalité ».

Toutefois, d'autres parents, tout en admettant qu'ils devaient faire quelque chose pour aider leur enfant, ne s'estimaient pas en mesure de le faire et ce, pour diverses raisons. Ils ne possédaient pas les *tecnicas* (compétences) pour venir à bout de difficultés particulières : « Je l'aide, mais ça ne fonctionne pas » ; « Je fais de mon mieux, mais il ne travaille pas » ; « Je fais de mon mieux mais il ne porte pas attention ». Dans une certaine mesure, ils éprouaient même du remords : « Je suis peut-être trop sévère avec lui ».

Nous avons également rencontré des parents qui nous ont déclaré que les enfants eux-mêmes étaient coupables. La mère de Mario nous a dit qu'il avait « une *cabeza dura* (une tête dure) », tout en affirmant qu'elle n'avait pas les compétences pour l'aider : « J'ai dit à tous les professeurs que je ne pouvais pas l'aider parce que je ne sais pas lire ». Parfois, des circonstances familiales rendaient les choses encore plus compliquées. Le père de Miguel était décédé et cela semblait affecter le garçon plus qu'il ne le laissait voir. Sa mère considérait que cette situation, plus le fait que c'était un enfant rebelle, désobéissant et enclin aux fugues, rendaient les choses encore plus difficiles pour elle. Ne sachant pas comment faire face au problème, elle avait abandonné : « Je n'ai plus la patience, c'est terminé ».

Élèves

En analysant nos entretiens avec les enfants, nous avons remarqué que dans la plupart des cas, et plus ou moins consciemment, les enfants prenaient la responsabilité de leur insuccès. Ils soutenaient cette responsabilité lorsqu'ils parlaient de leur obligation « d'étudier et de faire des devoirs ». Les propos des enfants reflétaient les messages des adultes qui les entouraient. Carlos affirmait être né « comme ça », ajoutant « C'est parce que je regarde trop la télé », raison souvent invoquée par sa mère pour expliquer l'échec du garçon. Des commentaires tels que : « Nous devons être responsables », « apporter nos articles scolaires » ou « faire ce que le professeur nous demande en classe », nous ont permis de déceler l'influence des enseignants.

Devant ces déclarations, on ne peut faire autrement que se demander comment de telles perceptions influenceront sur l'avenir de ces enfants. Âgés d'à peine 6 ou 7 ans, ils affrontent déjà la vie scolaire en se disant qu'ils sont les auteurs de leur insuccès, comme l'a démontré le cas de Carlos.

Camarades de classe

Les camarades de classe semblaient aussi avoir leur propre opinion en ce qui a trait à la responsabilité de l'échec, l'imputant aux enfants caractériels eux-mêmes : « Ils sont paresseux » ; « Il ne fait rien » ; « Il n'apporte pas ses crayons à colorier » ; « Il ne fait pas ses devoirs » ; « Le professeur lui montre mais elle ne comprend rien ». Ils répétaient également ce qu'ils avaient entendu des adultes : « Ils sont paresseux parce qu'à la maison on ne leur montre rien, on ne leur donne pas de dictées, ils ne font rien ». Ils décrivaient l'enfant modèle comme celui qui « est ordonné et travaille fort » et attachaient cette étiquette aux meilleurs élèves. Il ne fallait pas suivre le « mauvais exemple » des « paresseux », ni les fréquenter. Non seulement Carlos était-il isolé de son professeur et de sa mère, mais ses camarades d'école ne voulaient pas jouer avec lui. Seul Tomas, qui était lui aussi considéré comme un garçon « paresseux », avait des relations de camaraderie avec Carlos.

L'échec scolaire et les enseignants

Axée sur les événements et le processus scolaires, notre recherche s'intéressait plus précisément au rôle de l'enseignant dans le cheminement de

l'échec. Tout en étant conscients des explications possibles relativement aux diverses composantes de l'échec scolaire, nous nous sommes penchés sur l'importance de la perception de l'enfant face à ses capacités d'apprentissage.

En examinant nos notes ainsi que les réflexions ressortant d'une année complète d'observation dans quatre classes, nous avons découvert que les enfants ayant appris qu'ils devaient reprendre l'année s'estimaient incapables d'apprendre. Ils vivaient des expériences négatives dès le début : on leur disait que leurs lettres n'étaient pas bien formées, qu'ils ne réussissaient pas à reconnaître adéquatement les nombres et que leurs dessins étaient mal tracés. Pour ces raisons et pour bien d'autres, notamment des problèmes avec les parents, décrites tout au long de ce chapitre, ces enfants faisaient l'objet de pratiques d'étiquetage. Ils ressentaient, à tort ou à raison, de l'hostilité dans le milieu scolaire, et les activités d'apprentissage normales telles que la lecture ou la dictée constituaient une menace. En conséquence, ils se voyaient progressivement délaissés par les enseignants, rejetés par leurs semblables et, dans certains cas, réprouvés à la maison.

Naturellement, les enfants qui échouaient ne correspondaient pas à l'image que les enseignants avaient du « bon élève ». Ils ne « travaillaient pas », ne « répondaient pas » ou ne « participaient pas », ils n'étaient pas « enthousiastes », ne pouvaient pas se « motiver » et ne « cherchaient pas à apprendre davantage » ; ils étaient de « piètres élèves » et se comportaient de façon « irresponsable ». À la fin de nos observations, nous nous sommes demandé si les pratiques d'enseignement dont nous avons été témoins auraient pu inciter les enfants à répondre à la définition d'un bon élève, donnée par l'enseignant : « Un bon élève est celui qui travaille, qui obéit, qui participe, qui ne fait pas partie des meubles ; un enfant heureux qui peut être motivé et également enthousiaste ». L'extrait suivant a été tiré d'un cours comportant plusieurs éléments communs au type d'enseignement que nous avons retrouvé dans d'autres classes. Tout porte à croire que le type d'élève recherché par les enseignants n'aurait aucune chance de s'épanouir dans un pareil climat d'apprentissage. L'enseignante avait prévenu d'avance l'observateur qu'il s'agissait d'une classe très indisciplinée : « Tous ces enfants ont fréquenté la maternelle mais ils n'y ont acquis aucune habitude ; ils parlent sans arrêt, laissent tout traîner et ne savent même pas comment nouer leurs lacets de chaussures. »

Une leçon sur les ensembles

[Les enfants parlent continuellement tandis que le professeur essaie de préparer la classe en vue de la leçon.]

Enseignante : Mettez votre devoir de côté. Gardez seulement vos crayons à colorier.

Pat [criant joyeusement] : Colorier, colorier !

Enseignante [à un élève] : Range cela ; je vais te donner ce qu'il faut [elle distribue des feuilles].

Enseignante [à la classe] : Rangez tout cela ; je vais vous distribuer d'autre matériel . . . Tournez la feuille vers le bas [elle montre comment].

Enseignante : Est-ce que tout le monde a du papier ? Danilo, est-ce que je t'ai donné du papier ? Maintenant, regardez ici !

[Les enfants parlent tous en même temps, certains se tournent pour parler à un garçon assis au fond de la classe.]

Enseignante : Prêts à commencer ? Voyons voir ?

Élèves : Ouuuuui !

Enseignante : Lors de notre dernière leçon, nous avons parlé des ensembles universels. Rodrigo Pereira . . . C'est mieux, croisez vos bras !

[Plus tard]

Enseignante [expliquant] : Lors de notre dernière leçon, nous avons parlé des ensembles universels ; un ensemble universel contient tous les éléments.

Élèves : Ouuuuui !

Enseignante : Toi, Fernando ! Si tu n'écoutes pas, tu ne sauras pas ce qu'il faut faire. À la dernière leçon, nous avons dessiné un ensemble de légumes. Edgardo, tu n'écoutes pas ! Danilo, regarde ici ! [Elle se tourne et dessine au tableau.]

Enseignante : Pouvons-nous former un sous-ensemble ? De quoi ?

Élèves : De fruits !

Enseignante : Que contient-il ?

Élèves : Des poires et des pommes.

Enseignante : Quoi d'autre ?

Élèves : Des arbres.

Enseignante : Quoi d'autre ?

Élèves : Des maisons.

Enseignante : Maintenant, regardez ici. Vous avez un ensemble ; regarde ici Claudia, tu t'intéresses à tout sauf à la leçon !

[L'enseignante demande aux enfants de nommer les éléments contenus dans le premier ensemble.]

Élèves : Moi, moi !

[L'enseignante désigne les enfants par leur nom.]

Enseignante : Rodrigo ?

Rodrigo : Des bateaux.

Enseignante : Milchor ?

Milchor : Des poissons.

Enseignante : Très bien, des poissons.

[L'enseignante corrige l'élève parce qu'il a dit *pescado* qui signifie poissons pêchés par rapport à *pescas* qui signifie poissons vivants. Cependant, elle n'explique pas la nature de cette distinction.]

Enseignante : Qui peut me donner le nom d'un autre élément ?

Élèves : Moi, moi !

Enseignante : Très bien, toi !

Élève : Des bateaux.

Enseignante : Nous avons déjà donné cette réponse. Quels sont les autres éléments ?

Élève : Un requin, un requin !

Autre élève [chantant] : *Tiburón, tiburón* [une chanson espagnole populaire signifiant « Requin, requin »].

Enseignante : Mais nous pouvons former quatre sous-ensembles à partir de cet ensemble.

[L'enseignante montre une feuille de papier.]

Enseignante : Travaillez sur votre feuille sans regarder celle du voisin, et sans parler. Voyons voir, il peut y avoir un sous-ensemble de bateaux, un autre de goélands, un de poissons et un d'ancre.

[L'enseignante nettoie le cartable d'une fillette.]

Enseignante : Nous allons travailler ensemble. D'abord inscrivez votre nom sur la feuille !



Pour les enfants qui échouent l'école devient un milieu hostile dont les activités normales se transforment en menace.

Enseignante [répétant les directives très rapidement] : Dans le dessin, il y a un ensemble universel et vous devez former quatre sous-ensembles de goélands, de bateaux, d'ancres et de poissons. Utilisez d'abord un crayon noir, et ensuite des crayons de couleur !

[L'enseignante circule dans la classe.]

[Une mère entre dans la classe avec son enfant et explique que celui-ci avait un *control* (rendez-vous médical) et que dorénavant ces rendez-vous seront plus fréquents. L'enseignante s'approche de moi et me dit : « Il s'agit d'un autre enfant caractériel. Il travaille bien, mais je dois le surveiller tout le temps. » Elle tape légèrement sur la table afin de rappeler les enfants à l'ordre. Elle me dit qu'elle va installer l'enfant qui vient d'arriver juste à côté de moi, de façon à ce que je puisse l'observer.]

[L'enseignante répète, à l'intention du garçon (Oscar). Une fillette parle à un élève au fond de la classe ; elle lui explique ce qu'il faut faire. L'enseignante se dirige vers elle.]

Enseignante : Arrange ton sac ! Tu n'as pas à regarder sur ton voisin car nous avons fait cet exercice à maintes reprises ! Loreto, qu'est-ce que tu veux ?

[Les enfants cessent de parler. La classe devient silencieuse.]

[Un garçon s'adresse à une fillette. L'enseignante va à côté de lui et regarde sa feuille.]

Enseignante [d'un ton irrité] : Sers-toi d'abord de ton crayon à mine !
 J'ai dit ton crayon noir à la mine !
 [L'enseignante se dirige vers son bureau. Elle se remet ensuite à circuler dans les rangées.]

Enseignante : Mauricio, sais-tu pourquoi tu ne fais pas ce que tu es censé faire, pourquoi tu n'écoutes pas ?

Enseignante [à la classe] : Vous devez former quatre sous-ensembles de bateaux, de goélands, d'ancre et de poissons à partir de cet ensemble universel d'objets se rapportant à la mer.

Enseignante [furieuse] : Regardez, il y en a un ici qui dessine des arbres !

Enseignante [à un élève] : Tu en commences un autre et tu n'as même pas fini le premier !

Enseignante [à un autre élève] : Michel a presque terminé. Jessica ! Alexis !

[Un élève siffle ; Oscar regarde autour de lui et ne travaille pas. L'enseignante continue à circuler dans la classe.]

Enseignante : Qu'est-ce qui te manque ? Combien de bateaux y a-t-il ?
 [Silence]

Enseignante : As-tu une gomme à effacer ? Je vais te prêter celle-ci ; attention au papier, car il n'est pas très résistant.

Enseignante : Voulez-vous regarder ici une minute ? En dessous, il y a un autre ensemble universel. Alors faites quatre autres sous-ensembles ; car il y a des enfants qui ont fini. Quels sous-ensembles peut-on former ?

Élèves : Des arbres, des fleurs !

Enseignante : Et ainsi de suite.

Oscar : Des animaux [l'enseignante se tourne vers un autre garçon].
 Bigre, je ne peux pas faire cette étoile !

Sergio [se tourne et compare le crayon d'Oscar à celui de son voisin] :
 Regarde, ils sont de la même grosseur !

Enseignante [irritée] : Sergio Lizana, au travail !

[Un garçon trace le dessin pour Sergio.]

Observateur : Pourquoi fais-tu son travail ?

Élève : Il ne sait pas comment dessiner des étoiles.

Enseignante [sur un ton de réprimande] : Danilo, sers-toi de ton crayon noir ! Rodrigo !

[Un élève se lève et l'enseignante lui demande s'il a terminé.]

Élève : J'ai perdu mon crayon.

Enseignante : Cherche-le.

[Plus tard]

Enseignante : Rodrigo, travaille et assieds-toi convenablement !

[Un élève se lève et va montrer son travail à un autre garçon.]

Enseignante [sur un ton irrité] : Ivan Catalan, au travail, au travail !

Enseignante [se dirige vers Ivan] : Qu'est-ce qui s'est passé ?

[L'élève lui montre sa feuille de papier.]

Enseignante : Tu as dépassé [colorié à l'extérieur des contours]. Quoi ?
 Tu as besoin d'une gomme à effacer ?

[Elle lui donne un morceau de gomme à effacer et il efface ce qu'il a dessiné sur sa feuille de papier.]

Oscar : C'est difficile !

[Sergio se tourne et regarde les ancres d'Oscar.]

Enseignante : Sergio Lizana, au travail !

[D'autres enfants continuent de bavarder. Oscar essaie de dessiner les ancres en suivant le modèle. Il efface à plusieurs reprises.]

[Un enfant se met à pleurer. L'enseignante vient vers moi.]

Enseignante : Lui, c'est un autre problème. Je ne sais pas ce qui se passe avec cet enfant, il pleure pour rien. Maintenant, il pleure parce que sa feuille est déchirée.

Enseignante [se dirige vers l'élève et lui donne une autre feuille de papier] : Prends-la et fais attention !

[Un élève aide un autre élève à faire le travail.]

[Plus tard]

Sergio [se tourne] : Je crois que j'ai fini.

[Il montre sa feuille à Oscar. Il a dessiné des arbres dans l'un des cercles consacrés aux sous-ensembles de la mer. Je lui demande pourquoi, et il me dit que cela appartient au sous-ensemble du bas. Je lui dis que son dessin n'est pas exact et il l'efface.]

Sergio : Oh, bien ! Je m'en suis sauvé ! [faisant allusion à ce qui serait arrivé si l'enseignante avait remarqué cette erreur].

[Il regarde son dessin.]

Sergio : Je n'ai pas dessiné les ancres.

[Plus tard]

Enseignante [sur un ton colérique] : Rodrigo Pereira, Mauricio !

[Un élève explique à un autre comment dessiner les étoiles.]

[Plus tard]

Enseignante [sur un ton irrité] : Ivan Catalan, que fais-tu ?

Ivan : Je cherche une gomme à effacer.

Enseignante : Je t'en ai donné une ; tu l'as déjà perdue ?

Enseignante [en colère] : Andrea, va à ta place. Qu'est-ce que tu veux ?

Andrea : Une gomme à effacer.

Enseignante : Ton voisin ne peut pas t'en prêter une ?

Enseignante [à un autre élève] : Sergio Lizana, n'as-tu pas compris ?

As-tu fini ton travail ? Alors, mets-toi à la tâche.

Presque toute cette leçon était constituée de phrases impératives ; les enfants n'osaient manifestement pas demander d'explications, préférant s'aider entre eux. Rien ne semblait indiquer que l'enseignante faisait appel à l'initiative, à l'imagination ou à la responsabilité. Les directives importantes concernaient, par exemple, le type de crayon à utiliser ou l'ordre à suivre dans le travail (d'abord les sous-ensembles de la mer, puis les sous-ensembles de la nature). L'enseignante démontrait peu de compétences à diriger sa classe, ce qui fait qu'elle consacrait beaucoup de temps à répondre aux demandes des enfants en ce qui a trait au matériel à utiliser.

Toutefois, dans une autre des classes observées, aucun cas d'échec n'a été relevé à la fin de l'année. Abstraction faite de toutes les autres conditions ayant pu conduire à de tels résultats, nous avons examiné l'interaction de l'enseignante avec ses élèves. Nous avons observé qu'elle préférait suivre le rythme des enfants au lieu de s'assurer que les objectifs étaient rigoureusement atteints. Comme elle l'expliquait :

Le programme scolaire exige des enfants qu'ils puissent lire, mais pas couramment ; ils n'ont pas besoin de reconnaître tous les sons, ils commencent à lire couramment à la fin de la 2^e année.

Cette enseignante s'adaptait également aux styles et aux besoins individuels des enfants. Plutôt que d'imposer la discipline, elle recherchait des stratégies différentes lorsqu'elle s'apercevait que ses élèves ne répondaient pas comme elle le voulait. Il pouvait s'agir d'une pause ou d'une récréa-

tion accompagnée d'un jeu. Durant les cours, elle était chaleureuse et affectueuse. Nous ne l'avons jamais vue crier ou perdre son sang-froid.

Je n'emploie jamais de mots durs avec les enfants ; c'est dans ma nature, . . . Je ne me sers jamais de mots qui pourraient blesser les enfants.

Cette enseignante démontrait qu'elle était confiante devant les aptitudes des enfants.

Je pense que mon groupe est homogène. Bien qu'il existe des différences — certains sont plus lents que d'autres — tous les cas, sauf deux, sont récupérables. Mais je manque de temps ; car on ne peut pas laisser 38 élèves de côté pour s'occuper de 2 élèves en particulier.

Malgré ce qu'elle affirmait, nous avons observé que durant l'année scolaire elle s'occupait effectivement de ces deux enfants qui éprouvaient des difficultés ; elle travaillait avec eux durant les récréations et après les heures de classe. Juan Carlos était un de ces élèves ; il avait des problèmes de prononciation et n'arrivait pas à lire. L'enseignante avait recours à une méthode de lecture différente et s'efforçait, aussi souvent que possible, de communiquer à Juan Carlos la confiance qu'elle avait en ses capacités.

Je ne veux pas que Juan Carlos reprenne son année, et je ne crois pas que ce sera le cas, parce qu'il possède beaucoup de qualités. Je crois qu'il éprouve des problèmes particuliers d'apprentissage car il oublie continuellement ce qu'il a appris, même s'il s'acharne au travail. Cependant, il se conduit très bien ; il semble se concentrer sur ce qu'il fait, mais n'a pas été en mesure d'assimiler les mécanismes de lecture. Récemment, nous avons accompli quelques progrès, mais il est encore bien loin derrière le reste de la classe. J'ai dû changer les textes qu'il avait à lire. J'utilise maintenant un autre manuel de lecture avec lui.

Cette enseignante réclamait l'aide des parents en les priant de ne pas exiger trop de leurs enfants. Elle leur demandait également de s'abstenir de punir les enfants qui avaient des problèmes d'apprentissage, de façon à ne pas nuire à ses efforts. Souvent, cela signifiait qu'elle entrait en opposition avec les parents. Un parent nous a exposé la situation.

Je demande à mon enfant de faire ses devoirs et d'étudier, tandis que la señorita [enseignante] me dit que je ne devrais pas lui en demander tant, que je suis trop exigeante. Elle dit que mon garçon doit apprendre petit à petit, qu'il doit prendre son temps mais qu'il finira par apprendre. Elle me dit d'être patiente.

Il n'y a aucune raison de croire que ce groupe était constitué de meilleurs éléments que ce que nous avons vu dans les autres classes, mais le climat de la classe et les résultats des enfants différaient.

Les conditions d'enseignement

En ce qui a trait à la responsabilité des enseignants face à l'apprentissage, il serait injuste de ne pas parler des conditions de travail entourant le processus d'enseignement. Selon les enseignants, les mauvaises conditions matérielles, les exigences bureaucratiques, le manque de soutien technique adéquat, la pauvreté des programmes, les activités hors programme

et, plus récemment, les conséquences de la municipalisation du système scolaire affectaient la qualité de leur travail.

Les bâtiments abritant les écoles n'étaient pas jugés adéquats. L'enseignante dont nous avons rapporté la leçon sur les ensembles travaillait dans une longue salle étroite éclairée par des petites fenêtres. Les enfants étaient assis par deux, le long de deux rangées de chaises séparées par une allée étroite (Fig. 4). L'environnement était bruyant :

Dans cette école, comme les locaux ne sont pas adéquats, cela engendre d'autres problèmes. En hiver, la salle est très sombre. Comme elle est aussi très longue, les enfants assis au fond ne peuvent ni bien entendre ni bien voir. Alors, je dois constamment courir d'un bout à l'autre. Les enfants sont entassés les uns sur les autres. C'est très difficile d'enseigner dans de telles conditions. On n'entend rien. C'est déjà difficile, et en plus, il y a le problème de la fanfare [un groupe de l'école qui répète dans le gymnase].

Les enseignants ne se sentaient pas appuyés par les autres professionnels tels que les conseillers pédagogiques.

Le conseiller pédagogique devrait être présent à cent pour cent dans l'école ; travailler avec les enfants dans les ateliers et les groupes, de façon à déceler les problèmes ; faire passer des tests, afin de comprendre ce qui ne va pas. Ou encore, il devrait faire passer des tests aux parents, leur présenter des films, discuter avec eux, et tout. Ce serait l'idéal, l'idéal parce que lorsque quelqu'un dit que ça devrait se passer comme ça, on lui répond que c'est impossible, que ça ne peut pas se faire. Tout ce qui importe aujourd'hui, c'est d'avoir suffisamment d'enfants pour obtenir les subventions. Si nous découvrons qu'un enfant a un problème, il devrait recevoir de l'aide. Sinon, qu'est-ce que ça donne de signaler le problème ? Au début de l'année, on nous a demandé de remplir un long formulaire pour chaque élève. Nous l'avons fait et, qu'est-ce qui est arrivé ? Cela devait permettre d'aider les enfants, mais rien n'a été fait.

Les prescriptions du programme étaient perçues comme une punition et les enseignants déploraient le fait qu'ils n'avaient pas été invités à participer à l'élaboration de ce programme.

D'après ce que j'en sais, tout vient d'en haut et cela a toujours été. Les enseignants n'ont jamais préparé un seul programme. Je pense que les enseignants du primaire devraient être consultés pour le programme du primaire. Maintenant, prenons la question du texte. Je considère qu'il devrait être laissé au choix de l'enseignant. Mais nous sommes forcés d'utiliser un tel texte.

Les enseignants que nous avons interrogés étaient également insatisfaits de la qualité des programmes et des textes utilisés.

J'estime que les programmes sont insatisfaisants. En premier lieu, le programme de mathématiques est trop chargé et les manuels sont inadéquats. Le programme de sciences humaines est trop court. Il ne contient, en tout et pour tout, que deux ou trois points se rapportant aux sciences humaines. Le programme de sciences naturelles est bon puisqu'il utilise la nouvelle méthode. Le programme de techniques spécialisées est trop long. Par conséquent, il n'y a pas de liens entre les matières.

Au lieu d'avoir un rôle éducationnel, les activités hors programme étaient considérées comme une interruption du cours normal des activités, en particulier si elles étaient organisées non pas par l'enseignant, mais par le directeur de l'école ou par les autorités extérieures.

Toutes ces activités prennent énormément de temps. Dès que nous nous engageons dans quelque chose, nous sommes dérangés ; et alors, il faut travailler à monter une exposition ou faire réciter des poèmes aux enfants ou encore préparer un numéro. On nous interrompt et nous perdons le fil de ce que nous enseignons aux enfants, surtout si l'on considère que les enfants oublient facilement. Il y a trop d'activités hors programme ! Nous n'avons pas droit de regard ou de vote ! Nous ne sommes pas du tout consultés !

Comme dans tous les autres systèmes, ces enseignants se sentaient frustrés devant le caractère hiérarchique et bureaucratique de l'organisation scolaire.

J'ai parfois envoyé des rapports (au centres de diagnostics) expliquant les troubles qui affectaient un enfant . . . et je me trouvais devant un autre problème, trop de bureaucratie. On ne peut entreprendre quoi que ce soit pour aider un enfant parce qu'il faut d'abord passer par toute la hiérarchie pour finalement se faire dire : « Écoute, si tu crois que c'est nécessaire, alors fais-le » !

La plus récente source de problèmes, au dire des enseignants, était la municipalisation du système scolaire (voir le chapitre 1). Lorsque le pouvoir central est passé aux municipalités, cela a entraîné toutes sortes de conséquences imprévues affectant les enseignants. Par exemple, le nouveau règlement municipal stipulait que les écoles devaient accueillir quotidiennement 45 élèves par classe pour pouvoir bénéficier des subventions de l'État. Les enseignants étaient exhortés à maintenir ce nombre, même s'ils devaient pour cela aller chercher les élèves à la maison. Les enseignants estimaient également que ce nombre était excessif, vu les conditions matérielles.

Je trouve que c'est trop. C'est trop de travail, parce qu'il y a des mères qui veulent . . . par exemple, l'une me disait : « A-t-il fait ses devoirs ? » Elles croient que leur enfant est le seul qui demande de l'attention, mais il y a tous les autres.

Le nombre idéal se situe autour de 15 élèves. Néanmoins, je crois que l'on peut quand même faire du bon travail avec 25. C'est d'autant plus nécessaire étant donné les problèmes et les difficultés de ces enfants ; s'ils s'alimentaient mieux, ils n'auraient pas les problèmes qu'ils ont à l'heure actuelle.

Non seulement les enseignants devaient-ils accomplir les activités éducationnelles quotidiennes qui leur incombaient, mais le nouveau système municipal avait également ajouté le fardeau de formulaires à remplir et un contrôle accru de la préparation des cours. Pour répondre à toutes ces exigences, les enseignants devaient effectuer ce travail durant les cours ou après l'école, lorsqu'ils étaient fatigués et qu'ils avaient d'autres obligations.

C'est exténuant ! Parce que le travail n'est pas fini à la fin de la journée ; il faut continuer à la maison. Naturellement, il y en a qui disent :

« Je n'apporte rien à la maison ». Mais je ne peux effectuer les tâches administratives ici. C'est impossible de rédiger, j'ai besoin de calme et de silence.

C'est une nouvelle exigence. Je me souviens qu'avant, nous n'avions qu'un seul thème. Maintenant, comme disent les collègues — nous parlons souvent entre nous — nous avons besoin de plus de temps pour planifier, dans ce sens-là, nous perdons notre temps ; au lieu de nous occuper des enfants qui ont des problèmes, nous devons remplir des papiers, toujours des papiers.

Remplir ces formulaires requiert beaucoup de temps de la part de celui dont la tâche consiste à enseigner aux enfants, c'est-à-dire à leur consacrer tout son temps !

La pression concernant le nombre d'élèves dans les écoles (aux fins de subventions) était telle que les enseignants s'indignaient de ce qu'ils percevaient comme la « monétisation » des écoles.

À mon avis, les écoles sont devenues une véritable entreprise. Les employés du service technique [personnel de surveillance] ressemblent à des contremaîtres qui vérifient si ceci ou cela a été fait. Ici, à l'école, cela pose des problèmes parce que d'autres écoles occupent les lieux [deux autres écoles sont aménagées sur le même site et fonctionnent selon un horaire différent]. Nous ne savons pas quoi faire pour attirer plus d'élèves. On nous a dit de ne pas exiger trop des élèves et de leurs parents, afin d'éviter qu'ils changent d'école. Alors il faut faire comme si l'enfant progressait, même si ce n'est pas le cas, si on veut le garder à l'école.

Le système municipal menaçait également la sécurité d'emploi.

Certaines écoles ont disparu. Elles ont tout simplement disparu. Et cela a entraîné un tas de problèmes. Les employés ont été changés. À d'autres endroits, ils ont perdu leur emploi. Ici, certaines personnes ont dû prendre leur retraite. Nous craignons toutes sortes de changements, et en ce sens, nous avons les mains liées.

C'est impossible de se sentir en sécurité ou de se détendre. Je me dis que si on ne se sent pas tranquille, si on n'a pas de sécurité lorsqu'on est malade ou quelque chose, au moins, on devrait se sentir en sécurité au travail ; sinon, on ne peut travailler de façon détendue. Depuis notre transfert à la municipalité, nous devons signer un nouveau contrat chaque année. Le contrat peut se terminer sans être renouvelé l'année suivante. La situation n'est pas ce qu'elle était auparavant.

La municipalisation a également engendré un système plus complexe de contrôle et de surveillance, ces fonctions étant maintenant assurées à la fois par les autorités ministérielles et par les employés municipaux.

Quand on travaille bien et que l'on est responsable, c'est terrible d'être surveillé . . . Je ne sais combien de fois ils sont venus examiner nos plans de cours, vérifier si ceux-ci tiennent compte de ce qu'il y a dans les livres. Je pense que cela est excessif ; ils nous surveillent tout le temps, mais il vaudrait mieux qu'ils nous laissent tranquilles.

Ce sont des détails qui nous découragent. On dirait qu'ils ne font rien d'autre que vérifier si les papiers ont été retournés ou non. Les avez-vous rendus ? S'ils devaient être rendus à 16 h 00 et que cela a été fait à 17 h 00 . . . Tels sont les détails ; telle est la vérification.

En examinant les conditions qui, dans une certaine mesure, expliquent la frustration des enseignants, nous avons voulu faire ressortir certaines circonstances atténuantes en ce qui a trait aux problèmes discutés précédemment. Cependant, en dépit de l'intensité de ces conditions, tout ce qui se déroule dans l'enseignement ne peut être attribué, de façon déterminante, à des facteurs extérieurs à la sphère de responsabilité de l'enseignant. Les difficultés n'agissent pas toujours de façon restrictive. En fait, l'aptitude à les surmonter peut conduire à des résultats encore plus fructueux dans l'enseignement. Les enseignants doivent encore déterminer ce qui constitue une restriction inévitable et ce qui n'en constitue pas une. L'enseignante qui terminait l'année sans aucun échec dans sa classe avait dû affronter des situations difficiles. Elle avait été formée de la même façon que les autres enseignants et avait fait face aux mêmes contraintes en ce qui a trait aux conditions d'enseignement. Durant les premières années de sa carrière, elle avait travaillé en milieu rural, voyagé de grandes distances chaque jour pour se rendre à l'école, et enseigné à des enfants issus de familles très pauvres et illettrées. Toutefois, ses préoccupations étaient différentes de celles des autres enseignants.

L'expérience a été terrible mais très utile. C'est l'autre aspect de notre métier, c'est différent de ce qui se fait ici . . . c'est le genre d'expérience qui peut aider à apprendre comment enseigner.

Interprétation de la réussite et de l'échec

Après avoir connu la complexité de la vie dans les écoles et les salles de classe visitées, sans oublier leur façon parfois irrégulière de traiter les antécédents sociaux, leurs restrictions matérielles et les styles contradictoires d'enseignement et d'apprentissage, de même que les structures de signification utilisées pour interpréter les activités scolaires, nous avons compris qu'il ne serait pas facile de généraliser le phénomène du cheminement de la réussite ou de l'échec. Toutefois, nous étions d'avis que les efforts pour reconstituer la vie telle qu'elle a été observée ne devaient pas empêcher de mettre en lumière des événements significatifs, aux yeux de l'observateur. Tout au long des analyses ethnographiques sur les différents pays, nous avons vu surgir des images propres à la vie dans les écoles, avec ses activités régulières et ses systèmes opérationnels prédominants ; nous avons également distingué des récurrences d'un pays à l'autre, qui laissaient entrevoir la possibilité d'une compréhension plus globale des conditions de l'échec scolaire. Ces événements récurrents ont donc été extraits de la quantité de données disponibles pour être placés dans de vastes catégories. De par leurs définitions, ces catégories peuvent sembler évidentes ou simples au lecteur, mais elles ont été formulées ainsi délibérément, afin de rester fidèles aux faits et d'éviter les excès d'une conceptualisation abstraite.

En tentant d'examiner d'une manière générale la situation des quatre pays et d'établir certaines catégories interprétatives, nous avons éprouvé le besoin de traiter les données de deux façons distinctes. Premièrement, nous avons dégagé ce que nous pourrions appeler les processus « observés », à l'intérieur et à l'extérieur de la classe ; à partir de ces processus, nous avons sélectionné des événements significatifs que nous avons regroupés en catégories thématiques générales. Deuxièmement, nous avons relevé les significations qui nous ont été transmises par les différents intervenants du processus éducationnel, en particulier les enseignants, directement dans les entrevues, ou indirectement, d'après l'observation des événements ; en ce qui a trait à ces derniers, nous nous sommes concentrés sur ce que nous avons appelé les idéologies éducationnelles pratiques. Les idéologies sont perçues comme des façons de voir la réalité qui se superposent aux événements et servent à justifier des actions ou à expliquer des situations, de façons parfois déformées ou incomplètes. L'examen des processus « observés » et des idéologies « induites » a, à son tour, préparé la voie pour certaines propositions relativement aux causes ou aux facteurs explicatifs de l'échec, et inspiré des moyens de réduire leurs effets.

Processus observés dans les salles de classe

Étant donné que les enseignants sont les figures dominantes de la classe et qu'ils déterminent en grande partie ce qui se déroulera à l'intérieur de celle-ci, nous avons centré cette étude sur eux et sur leurs activités. Ainsi, bon nombre de situations observées ont été associées généralement aux conditions propices à l'échec. Le fait de les souligner comme des comportements se rattachant à l'enseignant ne signifie pas qu'elles soient exclusives aux enseignants ou qu'elles ne puissent s'appliquer à l'ensemble des intervenants du processus d'enseignement-apprentissage, y compris les parents. Nous croyons que c'est leur caractère universel qui leur confère une force particulière.

Despotisme bienveillant

Le despotisme bienveillant pourrait être considéré comme un synonyme d'autoritarisme, bien que ce ne soit pas précisément ou uniquement cela. Presque tous les enseignants de cette étude se sentaient responsables du cours des événements dans leur classe mais pas nécessairement des résultats. Ce sentiment semblait se traduire par une vision particulière du rapport élève-enseignant, selon laquelle les enfants accordaient des faveurs à l'enseignant. L'exigence type était que l'enfant fasse les choses « pour faire plaisir au professeur » : « *haganme esto* » (fais-le pour moi). On estimait que les enfants avaient le devoir de rendre des services à l'enseignant, le plus important de ceux-ci étant d'apprendre. La plupart du temps, sauf rares exceptions, les enfants devaient suivre rigoureusement les directives de l'enseignant, qui étaient données sur un ton plus ou moins respectueux.

Dans les classes boliviennes, par exemple, on se servait très peu de l'expérience de vie des enfants comme outil d'apprentissage. Le concept de participation des élèves au processus d'apprentissage, que les enseignants n'appliquaient qu'en paroles, se traduisait comme suit : permettre tout simplement aux enfants de répondre aux questions ou confier à des élèves choisis des tâches spécifiques. On a observé un exemple de ce concept de participation lors de réunions de comités d'élèves tenues dans les écoles chiliennes. En dehors de permettre à l'enseignant d'obtenir de l'aide pour faire respecter la discipline et l'ordre, ces réunions ne donnaient aucune occasion aux élèves de décider eux-mêmes qui allait accéder aux postes de direction de ces comités.

[Dans une classe de 4^e année, l'enseignant discute avec les élèves de la situation de ceux qui n'ont aucune responsabilité dans les comités d'élèves. Il explique qu'ils devraient faire partie soit d'un comité, soit d'autres activités scolaires. Il poursuit en leur disant qu'il doit effectuer certains changements de postes.]

Enseignant : . . . et peut-être aussi les chefs. Je vais les changer !

Enseignant : Président, entamez la séance !

Élève qui préside : Au nom de Dieu, la séance est ouverte.

[Le secrétaire lit les procès-verbaux.]

Enseignant : Voyons-voir, maintenant. Nous devons donner des responsabilités à ceux qui n'en ont pas. De plus, à la fin du mois, nous allons changer les cahiers d'exercices. Vous ne devez pas perdre vos

cahiers, parce que si vous les perdez, vous devrez payer. Vous devez apprendre à être responsables ! Chacun se doit d'avoir une responsabilité. Oui, les jeunes, cela vous aidera plus tard, lorsque vous serez des adultes et que vous devrez travailler.

La sélection et l'octroi de statuts particuliers pour certains élèves constituaient une autre forme d'interprétation de la participation des élèves et d'affirmation du droit de l'enseignant à déléguer son autorité par le biais de faveurs. L'élève choisi était alors exempté d'un certain nombre de tâches que les autres devaient accomplir. Tel était le cas de Patricia, au Venezuela (voir le chapitre 5). En vertu du traitement de faveur dont elle jouissait, Patricia avait autorité sur les autres élèves qui, s'ils ne lui obéissaient pas, risquaient d'être réprimandés par l'enseignant. De même, l'enseignant pouvait choisir arbitrairement les élèves à qui il accordait certaines permissions, comme l'illustre l'exemple suivant.

Christian [à l'enseignante] : Mademoiselle, puis-je aller à la salle de toilette ?

[Il sort de la classe sans attendre la permission de l'enseignante.]

Marcela : Est-ce que je peux aller à la toilette ?

[L'enseignante lui donne la permission.]

Gabriel : Puis-je aller à la toilette ?

[L'enseignante lui répond non.]

Cette sorte d'aura messianique qui semblait envelopper les rapports de l'enseignant apparaissait dans les monologues de l'enseignant rapportés dans l'étude vénézuélienne, lorsque les enseignants s'engageaient dans de longues séries de questions auxquelles ils répondaient eux-mêmes, en mêlant généralement au contenu des éléments de discipline. Dans d'autres cas, l'enseignant stimulait la participation des élèves et l'annihilait ensuite (voir le chapitre 5), en utilisant ses propres formules ou celles contenues dans un livre pour résumer ce qui avait été dit. La reprise d'énoncés par des énoncés incorrects, phénomène observé dans plusieurs classes, constituait un moyen manifestement inconscient d'exercer son autorité.

[L'enseignante demande à un élève de lui montrer son devoir.]

Élève : Je l'ai oublié à la maison [*se me le quedo en la casa*] !

Enseignante : Comment, tu l'as oublié à la maison ? Alors, comment que tu vas apprendre à parler correctement [*cuando vai a aprender a hablar bien*] ?

L'enseignante affirmait également sa position lorsqu'elle montrait qu'elle pouvait ou non réagir à la réponse ou à la contribution d'un élève. Comme nous l'avons rapporté dans l'étude colombienne, dans toutes les classes de notre étude, ne pas tenir compte des réponses des élèves était pratique courante. Les enseignants considéraient souvent les erreurs des élèves comme une insulte personnelle à laquelle ils réagissaient en menaçant de sévir : « Voilà, tu ne fais jamais rien de bien. La prochaine fois, je t'envoie au bureau [une punition]. Maintenant, va dans le coin et restes-y ! »

Les enfants acceptaient généralement cette forme d'autorité comme si elle faisait partie inhérente du rôle de l'enseignant. Lorsqu'ils devaient assumer des positions de leaders dans des activités d'enseignement, ils adoptaient à leur tour le même ton autoritaire.

Emilia [agissant à titre de coordinatrice de son groupe] : Maintenant, lisez !

[Les enfants lisent en silence tandis qu'Emilia fait la même chose à haute voix.]

Emilia : Non ! Tout le monde devrait chercher le sujet et l'attribut !
[Sur un ton autoritaire, elle lit une phrase et demande à chaque enfant d'indiquer le sujet et l'attribut.]

Ces élèves colombiens, qui jouaient le rôle de coordinateurs, avaient recours aux mêmes remarques continuelles lorsqu'ils reprenaient les autres élèves : « Flor, où crois-tu être, dans une classe de sciences ou de langue ? » Flor répondait comme s'il s'agissait du professeur, en disant : « Je m'excuse ! » Le rôle d'informateur parfois joué par les élèves constituait un autre signe de leur appui à l'autorité du professeur.

Élève : Mademoiselle, Agapo n'a pas apporté son livre !

Enseignant [à Agapo] : Pourquoi ne l'as-tu pas apporté ?

[Agapo ne répond pas.]

Élève qui l'a dénoncé : Il a juste apporté son cahier de musique !

Bien sûr, les élèves se révoltaient parfois contre le rôle mystique de l'enseignant mais leur rébellion était indirecte et se manifestait la plupart du temps sous forme d'infractions à la discipline lorsqu'ils étaient seuls ; il s'agissait probablement d'un moyen de faire contrepoids à la tension créée par la présence constante de l'enseignant dans la classe.

Dans l'ensemble, les enfants étaient convaincus que l'enseignement est très important et que peu importe comment le professeur s'y prend, il est le seul à pouvoir les instruire. « Je crois que c'est mon professeur qui est le plus important pour mon apprentissage » ; « Je pense que ce sont les enseignants, ils nous enseignent et surveillent notre apprentissage, ils nous guident dans notre apprentissage. »

Cependant, selon eux, l'enseignant n'était pas responsable de l'insuccès des élèves (voir le chapitre 7) ; toutefois, cette impression constituait une autre indication de l'estime profonde qu'ils avaient pour le rôle bénéfique de l'enseignant dans la transmission des connaissances.

Bien que dans certains contextes, les parents étaient moins enclins à conférer à l'enseignant un rôle messianique, leurs critiques ne semblaient pas porter sur le mode d'enseignement autoritaire mais sur les diverses fautes se rapportant à leur conduite : « être en retard, gronder mon enfant, nous harceler avec des demandes d'argent, trop de cours manqués » (à cause de l'absence du professeur), etc. En Bolivie, de tous les parents interrogés, un seul imputait l'échec de son enfant à l'enseignant : « Ce n'est pas une bonne enseignante, elle traite mon enfant d'imbécile ». Sous certains rapports donc, on jugeait que les enseignants ne remplissaient pas leur rôle d'éducateurs et n'incitaient pas les enfants à apprendre uniquement lorsque le despotisme bienveillant s'ajoutait à l'incompétence.

Les événements observés qui nous ont amenés à désigner la conduite des enseignants en recourant au concept de « despotisme bienveillant » semblaient affecter, en même temps que d'autres facteurs, la perception des enfants relativement à l'importance de leur aptitude à travailler de manière productive. Cela affectait également leur réaction face à l'enseignement,

la rendant en grande partie automatique et limitée à deviner la réponse adéquate à une question arbitraire. Toutefois, ces effets étaient atténués lorsque les enseignants manifestaient de l'intérêt pour les enfants et utilisaient un langage rassurant pour affirmer leur position.

Apprentissage : une question de « bon rendement » et de « propreté »

Il existe une faible nuance entre la nécessité d'enseigner aux enfants la discipline, l'ordre et la propreté dans le travail et la nécessité de s'assurer qu'il y a effectivement apprentissage. Durant les premières années du cycle primaire, il est particulièrement facile de faire pencher la balance en faveur de la forme plutôt que du contenu, et cela semblait être le cas dans la majorité des classes étudiées. Écrire proprement constitue un important objectif d'enseignement en 1^{re} année ; cependant, lorsque l'on juge constamment la qualité en termes de « belle apparence », le véritable but de l'apprentissage risque de ne pas être atteint.

[Dans une classe colombienne de 1^{re} année, l'enseignante dirige un exercice de préparation à l'écriture en demandant aux élèves de tracer des « x » dans un cahier d'exercices quadrillé. Un élève vient voir l'enseignante et lui montre son cahier.]

Enseignante : Oui, c'est beau ! Retourne à ta place !

Enseignante [à un autre élève] : Gustavo, mon Dieu ! Regarde, tu as fait une croix dans un carré et pas dans le suivant. Montre-moi !

Enseignante [au reste des élèves] : Assoyez-vous convenablement. Placez vos cahiers d'exercices correctement afin de pouvoir faire votre travail correctement !

[Elle continue de travailler avec Gustavo.]

Enseignante : Vois-tu, Gustavo ? Toi aussi, tu peux le faire joliment !

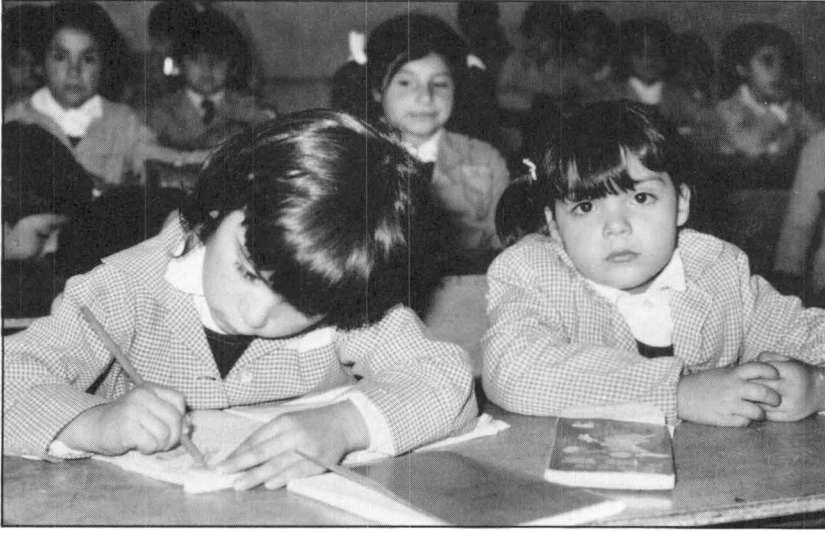
[Un autre élève montre son travail au professeur.]

Enseignante : Très beau !

La copia (copie dans un cahier d'exercices) constituait une activité importante dans les salles de classe chiliennes. Elle visait clairement à développer des habitudes d'ordre et de propreté. Pendant que l'enseignante s'adonnait à d'autres activités, les enfants copiaient des phrases anodines telles que *Lita toma te* (Lita boit du thé), lesquelles pouvaient facilement être lues incorrectement (*Lita tomate*) en raison de l'accent mis sur la lecture syllabique. Cependant, les élèves pouvaient carrément mal copier les phrases, par exemple « *toma la mano* » (prendre la main). L'enseignante ne demandait presque jamais à ses élèves de lire à haute voix ce qu'ils avaient écrit et elle vérifiait le travail à l'occasion seulement. Ainsi, nous avons vu un enfant écrire *la leche es rica* (le lait est bon) de la façon suivante : *la le es rica*. Chaque fois que le travail était ordonné et propre, il était jugé satisfaisant.

Enseignante [à un élève] : Pourquoi y a-t-il cette ligne rouge ? Tu dois rapprocher les lettres les unes des autres afin qu'elles entrent toutes dans ton cahier d'exercices !

Enseignante [à un autre élève] : Tu dois tracer les lettres vers le bas. Je ne veux pas de ces petites oreilles sur vos livres [faisant allusion à la manière dont le papier se soulève dans les coins, à la longue]. S'il y a ces petites oreilles, c'est parce que vous n'en prenez pas soin ;



Elèves de première année, Santiago, Chili.

Je mets toujours des trombones dessus. Demandez à votre mère d'acheter un plastique pour couvrir vos livres, ce sera plus joli !
Élèves [répétant en chœur] : Joli.

Le concept de « bon élève » englobait également l'observation des normes. Ainsi, les enseignants consacraient énormément de temps à enseigner ces normes et à s'assurer qu'elles étaient observées. Toutefois, ces normes, en particulier les règlements scolaires, n'étaient pas toujours expliquées ; par conséquent, non seulement paraissaient-elles arbitraires, mais elles étaient également appliquées arbitrairement. Les règlements relatifs à la formation de rangs avant d'entrer dans la salle de classe, à la tenue vestimentaire, aux formalités pour accueillir quelqu'un qui entre dans une classe ou au droit de se rendre à la salle de toilette uniquement durant la récréation sont des exemples de telles normes. Toutefois, les enseignants avaient eux aussi leurs propres normes, qu'ils expliquaient un peu plus fréquemment. En 1^{re} année, l'enseignement des règlements tendait à éclipser le reste de l'enseignement à la fois en termes de temps et d'attention, comme le démontraient les interruptions constantes visant à rappeler aux élèves qu'ils devaient observer les normes établies.

Enseignante : Quelles sont les normes en ce qui a trait à la lecture silencieuse ?

Élèves : Ne pas parler !

Enseignante : Montoya, pourquoi n'es-tu pas assis à ta place ? Tu as du travail à faire et tu dois le finir avant dix heures dix.

Enseignante [à un élève qui a appuyé le dossier de sa chaise contre le mur] : Eh, ne t'assois pas ainsi, redresse-toi !

Enseignante [à un autre élève] : Charlie, c'est un cours ici. Ne l'oublie pas !

Enseignante : Tout le monde écoute !

Enseignante [à un élève] : Eric Correa, nous regardons au tableau :

je ne t'ai pas dit de sortir tes livres !

Enseignante : Nous sommes en pleine leçon. Nous devons garder le silence !

L'attribution et la correction des devoirs étaient en partie reliées à l'apprentissage et en partie à l'autodiscipline. Dans la plupart des classes observées, cela représentait un pourcentage important de l'emploi du temps, occupant presque tout l'avant-midi. Toutefois, la définition habituelle que l'on attribue à la correction ne s'appliquait pas vraiment à cette activité. Tout en surveillant le reste de la classe, l'enseignante concentrait presque toute son attention à vérifier si le travail avait été fait et s'il était bien présenté.

Enseignante [aux élèves] : Sortez vos cahiers d'exercices. Je vais examiner votre exercice de calligraphie !

[Les enfants obéissent et l'enseignante circule entre les rangées de pupitres, examinant et commentant le travail des enfants.]

Enseignante : Les devoirs se font à la maison ! Les paresseux devront venir avec leur mère . . . Vos mères se plaignent, mais vous ne faites pas vos devoirs . . . Vous devez les faire ! Ces exercices doivent être faits à la maison. Ils ne demandent que peu de temps ! . . . Les enfants qui n'apportent pas leurs devoirs seront privés de récréation demain . . . Ernesto, qui a fait ce travail à ta place ? Tu n'as pas fait les gros nombres !

Garçon [assis à côté d'Ernesto] : C'est son frère qui l'a fait !

Enseignante : Donc, tu étais absent et tu n'as pas fait ton devoir ! Tu devras le refaire pour demain !

La quantité de temps accordé aux activités de procédure et celles liées à la discipline (30 à 40 minutes avant le début d'une leçon) démontre qu'en pratique, les enseignants étaient prêts à réduire le temps d'apprentissage pour maintenir la discipline dans la classe. Pour ces enseignants, le « bon élève » était un enfant qui se conduisait bien, qui attachait de l'importance à l'autorité et l'acceptait en la défendant auprès des autres élèves (« Laissez Mademoiselle tranquille ! »).

En examinant les raisons expliquant toutes ces exigences face au maintien, au silence, etc., nous avons remarqué que les enseignants estimaient « insatisfaisantes » les familles de la plupart de ces enfants. En d'autres termes, les enseignants étaient convaincus que les enfants pauvres étaient naturellement sales et indisciplinés. Par conséquent, ils semblaient croire qu'avant de donner une formation, quelle qu'elle soit, à ces enfants, il fallait d'abord corriger ces défauts. En créant des conditions appropriées à de telles corrections, les enseignants semblaient employer presque toute leur énergie, ne pouvant se consacrer à ce qui aurait dû être leur principal souci : aider les enfants à résoudre leurs problèmes d'apprentissage.

Étiquetage dévalorisant

La mystique prométhéenne parfois conférée au rôle des enseignants atteint son expression la plus négative lorsqu'elle inclut le droit de sélectionner des « élus » ou des « favoris » à l'intérieur du groupe. L'observation des classes chiliennes a fait ressortir les formes de sélection utilisées par les enseignants vers la fin de l'année scolaire. Certains enfants sont devenus la cible de pratiques telles que l'usage de surnoms péjoratifs et

l'étiquetage dévalorisant (paresseux, malhonnête et irresponsable). Comme l'ont révélé les cas rapportés dans l'étude ethnographique chilienne, la plupart des enfants victimes d'une telle pratique perdaient confiance en eux et en leurs aptitudes à réussir leur travail. À la fin de cette année d'observation, la majorité d'entre eux ont échoué.

Les conséquences du processus d'étiquetage, qui supposait des perceptions erronées ou peu pertinentes face aux aptitudes d'un enfant, n'étaient pas aussi évidentes dans les études ethnographiques des autres pays ; cela est en partie attribuable au fait qu'aucun des autres pays ne suivait la même échelle de formation pour l'année scolaire que le Chili. Toutefois, d'après les observations se rattachant à la vie à l'école et dans la classe, tous les groupes d'étude ont noté la persistance d'attitudes « déni-grantes » ou « dévalorisantes ». Parmi les plus courantes décrites dans l'étude colombienne, figuraient « l'ironie » et la « surdité intermittente » de l'enseignant, qui supposaient des commentaires et des réponses sarcastiques aux interventions des élèves, ou l'indifférence à la contribution d'un élève au cours.

Colombie

Enseignante [sur un ton ironique] : Bon ! Laisse-moi te féliciter de ne pas avoir apporté ton devoir !

Venezuela

Enseignante : Étant donné que Luis aime avoir l'air d'un singe, je vais lui apporter un déguisement pour qu'il puisse faire le singe devant tout le monde ! Un jour, j'apporterai une marionnette que je ferai danser et bouger et comme tu aimes imiter tout le monde, tu devras faire ce que fait la marionnette.

Bolivie

Enseignante : Taisez-vous ! Edwin, tais- toi ! Maintenant, écrivez le nombre quatre . . .

Les attitudes dénigrantes constituaient des atteintes directes au respect de la personne humaine.

Chili

Enseignante [circulant dans la classe et regardant les enfants essayer de former des mots avec des lettres. Elle va vers Alberto.] : Alberto Pereira ne fait jamais rien, il perd ses livres, ses crayons, ses gommes à effacer !

Dans certaines classes, comme la 2^e année en Bolivie, un climat de harcèlement persistait. Les élèves de 1^{re} année qui avaient eu des professeurs aimables et tolérants face à leurs difficultés et à leur mauvaise conduite voyaient la situation changer considérablement lorsqu'ils arrivaient en 2^e année. L'enseignant avait recours aux cris, aux menaces et aux punitions, ce qui incitait les élèves à être encore plus indifférents et silencieux.

Élève : Moi, Mademoiselle ?

Enseignante : Toi, tais-toi . . . silence. C'est moi qui parle. Eliodoro, tu ne t'es pas lavé les oreilles !

Enseignante [demandant constamment la définition d'un avion] : Qu'est-ce qu'un avion ?

[Les élèves gardent le silence.]

Enseignante : Voyons voir, Rina, qu'est-ce qu'un avion ?

[Rina ne répond pas.]

Enseignante : Voyons voir, Umberto, toi qui a toujours tellement de choses à dire !

[Umberto ne répond pas.]

Enseignante : Il y a un temps pour tout, excepté pour apprendre ! On dirait que je parle aux murs, au tableau !

[Comme la classe continue de garder le silence, l'enseignante répète le concept, après quoi les enfants répètent en chœur ce qu'elle vient de dire.]

Dans plusieurs de ces classes, les enfants étaient soit traités d'« ignorants », soit considérés comme des « favoris ». Au Venezuela, Patricia était l'une des favorites ; le professeur lui demandait toujours de lui rendre certains services : lui apporter un livre ou effacer le tableau. Patricia répondait à cette attention en complimentant l'enseignante chaque fois qu'elle en avait la chance, renforçant ainsi sa position de « favorite ».

[L'enseignante dessine un papillon au tableau. Deux élèves insinuent que le dessin n'est pas beau.]

Camilo : Ooh, le papillon !

Enrique : Mademoiselle, est-ce que je peux le dessiner à votre place ?

Camilo : Je croyais que c'était une sauterelle !

Patricia : Mademoiselle, c'est très beau !

Enseignante : Merci, Patricia !

Dans la classe de Patricia, Victoria était traitée tout à fait différemment. Une fillette tranquille, communiquant difficilement avec les autres, Victoria était toujours accusée du moindre méfait ou était harcelée chaque fois qu'elle ne réussissait pas à se montrer à la hauteur des attentes, raisonnables ou non, de l'enseignante.

Enseignante : À qui appartient ce cahier ? Je le demande parce qu'il n'est pas identifié.

Victoria : C'est à moi, c'est à moi !

Enseignante [sur un ton sarcastique] : Alors tu n'écris pas ton nom à l'intérieur ; tu veux peut-être que l'on devine . . .

Enseignante : Et celui-ci, à qui appartient-il ?

Autre élève : À moi, à moi !

[L'enseignante lui donne le cahier sans dire un mot.]

Dans le contexte des activités d'enseignement et d'apprentissage, le despotisme, le harcèlement et l'indifférence face aux contributions de certains enfants semblaient préparer la voie à l'échec. Évidemment, cela n'explique pas tout, mais suivant le manque d'appui du milieu familial ou l'atmosphère négative qui régnait à l'école, la première manifestation d'une incapacité à affronter certains problèmes pouvait condamner un enfant à l'échec. « Je pense que mon fils souffre à l'école », disait une mère à propos de Boris, un enfant bolivien, qui avait l'impression qu'il n'était pas bon parce que son professeur le lui avait dit, parce que les autres enfants le lui avaient dit, et parce qu'il se percevait réellement comme un garçon stupide (« *soy un burro* »).

L'enseignement : un « jeu de devinettes »

L'enseignement constitue évidemment le principal souci de l'école et l'activité centrale dans toutes les salles de classe. On estime que c'est par

l'enseignement qu'un contenu sera transmis et que les élèves apprendront. Peu d'enseignants se considèrent comme de simples surveillants ; au contraire, ils savent très bien qu'ils ont la responsabilité d'inciter les enfants à apprendre. Toutefois, au-delà de la reconnaissance de cette responsabilité fondamentale, il existe une grande divergence quant à son importance. En d'autres mots, dans quelle mesure les enseignants sont-ils responsables de l'apprentissage de leurs élèves dans leurs activités d'enseignement (voir le chapitre 7) ? En ce sens-là, la manière dont se déroulent l'enseignement et l'apprentissage importe si l'on veut analyser le rôle de l'enseignant.

En tenant compte des études ethnographiques sur les pays, nous avons pu observer des structures d'enseignement qui respectaient plus ou moins les normes fixées dans les réformes des programmes. Certains enseignants observaient rigoureusement le format proposé dans les programmes du ministère de l'Éducation, c'est-à-dire objectifs de comportement, étapes d'enseignement comprenant des activités de motivation, développement, conclusion, et, dans tous les cas, attribution et correction des devoirs.

Les enseignants vénézuéliens, de même qu'un des enseignants colombiens engagé dans l'expérience Escuela Nueva (voir le chapitre 3), utilisaient cette structure. Les enseignants chiliens l'utilisaient également ; les enseignants boliviens, plus ou moins. Donc, nous pourrions qualifier la structure dominante observée de forme « moderne » d'organisation de l'enseignement, par opposition aux modes traditionnels de lecture-récitation que l'on retrouvait ailleurs. Cependant, dans la réalité, cette structure d'enseignement observée différait considérablement au niveau de la cohérence.

Les enseignants pouvaient donc se classer le long d'un continuum et figurer parmi ceux qui étaient convaincus que le métier de l'enseignant consistait à éveiller et à développer le potentiel d'un enfant afin que ce dernier puisse penser et faire preuve d'autonomie et de créativité, ou ceux, la majorité malheureusement, qui se sentaient satisfaits lorsque la classe se conformait à ce qu'ils attendaient, peu importe comment ils étaient arrivés à ces résultats. En observant l'enseignement dans plusieurs classes, nous avons décelé un style prédominant que nous avons perçu comme une forme mécanique de récitation (séries de questions-réponses). Celle-ci faisait appel à la « devinette »¹ en tant qu'activité d'apprentissage concomitante. Les élèves et les enseignants comprenaient l'enseignement comme un jeu où la devinette occupait un rôle primordial ; on pourrait dire que c'était une application altérée des principes de « l'apprentissage par la découverte ».

Enseignante : Rangez vos livres ! Maintenant, qu'est-ce qu'un son ?
[L'enseignante commence à parler de ce qu'elle a dicté précédemment.]
Enseignante : Silence, maintenant ; qu'est-ce qu'un son ?
[Les élèves gardent le silence.]
Enseignante : Qu'est-ce qu'un son ?
[Les élèves bavardent entre eux mais ne répondent pas].
Enseignante : Chut ! Je vous ai demandé quelque chose !
Juan : La vibration d'un corps contre un autre.

¹Cette expression a été inventée par les chercheurs colombiens et chiliens en observant les enfants qui s'efforçaient constamment de deviner ce que l'enseignant attendait.

Enseignante : Voyons voir. Qui peut me dire ce qu'est un son ?
 [Les élèves ne répondent pas.]
Enseignante : Voyons voir, qui peut me dire ce qu'est un son ?
 [Les élèves sont toujours silencieux.]
Pedro : La vibration . . .
Enseignante [l'interrompt] : De quoi ?
 [Pedro ne répond pas.]
Raul : La vibration de deux corps !
 [Autre occasion]
Enseignante : Eh bien, regardons maintenant ce petit dessin, voyons voir !
Garçon : Une fille !
Enseignante : Alors, à quoi cela ressemble-t-il ?
Élèves [ensemble] : Une fille !
Enseignante : Une fille, une poupée, quoi d'autre ?
Élèves : Un élément !
Enseignante : En mathématiques, que désigne cette fille, cette poupée ?
Élèves [ensemble] : Un élément !
Enseignante : Quoi ?
Élèves [ensemble] : Un élément !
Enseignante : Un élément, une quoi ?
Élèves [ensemble] : Une unité.
 [Autre occasion]
Enseignante : Hier, nous avons commencé à parler de quelque chose de très joli que j'ai dessiné à l'intérieur de ceci [elle trace un cercle].
 De quoi s'agit-il ?
Élèves [ensemble] : Un ensemble !
Enseignante [répète sans corriger] : Comment l'ai-je nommé ?
Certains élèves : Une courbe fermée !
 [L'enseignante a terminé le dessin ; il s'agit d'un cercle contenant des tasses de thé.]
Enseignante : Alors, de quoi s'agit-il ?
Un élève : De tasses de thé.
 [L'enseignante s'aperçoit que les enfants n'ont pas compris, alors elle répète à nouveau.]
Élèves : Des tasses de thé.
Enseignante : Que j'ai placées dans ?
Élèves : Une courbe !
Enseignante : Quelle sorte de courbe ?
Élèves : Fermée !
Enseignante : Il s'agit d'un ensemble de ?
Élèves : Tasses de thé !

Pour la 1^{re} année du niveau primaire, l'enseignement visait à apprendre la lecture, l'écriture et les opérations mathématiques de base aux enfants. En fait, lorsqu'ils parlaient d'eux-mêmes et de leurs classes, les enseignants mesuraient leur efficacité en ces termes : « Avant la fin de l'année, j'espère que tous mes enfants auront appris à lire ». Ceux qui considéraient qu'il y aurait des échecs prétendaient que cela serait arrivé malgré leurs efforts et que ces échecs étaient attribuables à des causes dont ils n'étaient pas responsables.

Le développement du langage, essentiel pour assurer à l'enfant une meilleure compréhension du monde qui l'entoure et pour faciliter ses rapports avec autrui, représentait presque un rituel dans les écoles que nous avons étudiées. La lecture était enseignée au moyen de la méthode sylla-

bique et prenait la même forme dans la plupart des classes de 1^{re} année observées.

Bolivie

Enseignante [écrivant au tableau] : MA-MA : ma-me-mi-mo-mu,
PA - PA : pa-pu-pi-po-pe, DE - DO : di-do-da-du-de.

Enseignante [s'adressant aux enfants tout en montrant les mots] : Maintenant, répétez tous ensemble !

[Les élèves répètent à haute voix].

Venezuela

Enseignante : Ma-me-mi-mo.

Joselo : Ma-me-mi-mo.

Enseignante : Ma-ma.

Joselo : Ma-ma.

Enseignante : a-m-a.

Joselo : ama.

Enseignante : Non, ce n'est pas un « a » comme celui-ci [elle montre une lettre dans le livre].

Enseignante : Quelle est cette lettre ?

Joselo : O.

Enseignante : Mi mama me ama [ma mère m'aime]. Tu as besoin de réviser, va t'asseoir !

Les élèves parvenaient rarement à comprendre les textes lus étant donné l'insistance excessive sur la forme, la ponctuation et l'intonation ; même en essayant de deviner, les élèves n'arrivaient pas à fournir des réponses indiquant qu'ils avaient compris le sens des textes qu'ils lisaient.

Dans les classes de niveau supérieur, les objectifs à atteindre n'étaient pas aussi tangibles que ceux de la 1^{re} année. La plupart des enseignants rencontrés au cours de cette étude étaient enclins à croire que l'objectif se résumait à couvrir le programme, sans toutefois se soucier de ce que les élèves pouvaient comprendre ou apprendre. Les contenus des programmes étaient simples : langue, sciences, mathématiques, quelques notions d'histoire, arts plastiques, éducation physique et activités musicales. *La copia* et *el cuestionario* constituaient les deux principales stratégies d'enseignement utilisées. Il s'agissait en fait de copier un texte (souvent tiré du guide de l'enseignant ou du manuel scolaire), à partir d'un livre ou du tableau. Quelquefois, ces exercices de copie prenaient la forme de questionnaires ; les enfants devaient trouver les réponses et les mémoriser, à la maison. L'enseignement des mathématiques se conformait à la technique habituelle, soit des explications suivies d'exercices individuels et en groupe. Dans l'ensemble, le recours à la récitation et aux exercices de routine reflétait des méthodes d'enseignement plutôt stéréotypées. Parfois, comme dans le cas de l'école bolivienne (chapitre 7) et de l'école communale créative, au Venezuela (chapitre 6), on trouvait des méthodes plus dynamiques et plus créatives, telles que les discussions de groupe, les mises en scène, les spectacles de marionnettes, et ainsi de suite. Cependant, à part ces rares exceptions, les cours se déroulaient généralement dans une atmosphère morne.

Rien ne sert de nous étendre davantage sur le caractère ritualiste de l'enseignement, tel qu'on l'a retrouvé dans un grand nombre de ces classes ; chacun sait que dans les contextes socioéconomiquement faibles des pays pauvres, l'enseignement est ainsi caractérisé. Toutefois, en

regrouant toutes ces formes d'enseignement sous l'appellation « jeu de devinettes », nous avons voulu souligner dans quelle mesure ce type d'enseignement s'éloigne du développement de structures significatives et d'activités intelligentes. À la fin de leur cours primaire, les enfants de ces classes disposeront d'un vocabulaire limité de même que d'habiletés minimales en lecture et en écriture ; par conséquent, ils pourront difficilement rédiger. De plus, ils n'auront pas intégré les concepts et faits scientifiques fondamentaux dans leurs connaissances usuelles du monde où ils évoluent. Les plus chanceux obtiendront de l'aide à la maison, et pourront ainsi s'améliorer ; les plus acharnés se serviront de leur intelligence pour apprendre par eux-mêmes [comme nous l'avons vu dans l'exemple des enfants qui cherchaient des définitions dans le dictionnaire (chapitre 3)]. Cependant, pour la plupart de ceux qui sont exposés à de tels styles d'enseignement dans des contextes autoritaires et qui sont victimes d'attitudes dénigrantes, les bienfaits de la scolarité sont difficilement perceptibles.

Il existe très peu d'études anthropologiques sur l'éducation en Amérique latine² ; cependant, parmi celles où l'on a eu recours à l'observation de la vie dans les classes et dans les écoles, nous avons remarqué une ressemblance d'opinion en ce qui a trait aux particularités de l'enseignement, lesquelles ont également été découvertes au cours de notre étude. L'étude de Reichel-Dolmatoff et Reichel-Dolmatoff (1973) sur la communauté colombienne de Aritama, menée il y a 25 ans, révèle que l'enseignement dans les écoles locales était gêné par des méthodes pédagogiques répétitives (connaissances formulées par des séries de questions et de réponses), et par des contenus erronés. Les auteurs ont découvert que les enseignants démontraient du favoritisme, qu'ils avaient des préjugés, qu'ils dénigraient le peuple indien vivant dans la communauté et qu'ils manifestaient une préférence marquée pour les enfants bien habillés et sages.

Les méthodes d'enseignement auxquelles sont soumis les enfants influent sur ceux-ci à très long terme. En premier lieu, les enfants apprennent de façon systématique que de beaux vêtements et une bonne conduite confèrent un certain prestige ; on leur enseigne également à excréter et à ridiculiser toute forme de travail manuel ou d'effort de solidarité. En deuxième lieu, les « connaissances » se résument à un ensemble de questions et de réponses déjà déterminées qui apportent très peu, sinon rien, du point de vue de l'apprentissage. Ce même modèle de comportement est suivi au cours de la vie adulte, l'individu répondant de façon machinale et stéréotypée aux questions qui lui sont familières, mais refusant de répondre aux questions plus inhabituelles, car cela pourrait diminuer son prestige.

(Reichel-Dolmatoff et Reichel-Dolmatoff 1973)

²Carlos Calvo (1979), du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) du Canada, a examiné la documentation anthropologique disponible sur l'éducation au Mexique, en Équateur, au Pérou et au Brésil. Il a conclu que malgré l'utilisation très répandue des méthodes anthropologiques pour étudier les problèmes éducationnels, très peu d'études étaient véritablement de nature anthropologique ; encore moins d'études analysaient les effets de l'enseignement et de l'instruction d'un point de vue anthropologique. Plus récemment, Elsie Rockwell et ses collègues de Mexico se sont concentrés sur des études de l'école primaire mexicaine (Rockwell 1982 ; Rockwell et Galvez 1982).

Les enseignants et leurs idéologies pratiques

Tandis que nous réfléchissions à notre expérience de travail dans les contextes des divers pays, que nous lisions et que nous cherchions à donner un sens aux nombreuses notes décrivant les événements en classe et à l'école, nous avons découvert que les interprétations des enseignants jouaient un rôle extrêmement important. Même si l'étude ne portait pas sur ces interprétations ou ne visait pas à les examiner en profondeur, il était presque impossible d'ignorer leur présence de même que leur contribution possible aux expériences de réussite et d'échec vécues par les enfants, à l'école.

La pensée, le cadre d'interprétation, ou l'idéologie des enseignants, selon le nom qu'on choisit de leur donner, sont analysés en profondeur dans les ouvrages disponibles sur l'enseignement. Dans ces études, on a examiné les définitions pratiques que les enseignants élaborent pour les situations auxquelles ils doivent faire face, c'est-à-dire les cadres souvent non contrôlés qui déterminent leur interprétation des événements et les décisions, immédiates et à long terme, qu'ils doivent prendre dans l'exercice de leurs fonctions.³ Du point de vue théorique, le raisonnement à la base de certaines de ces études est tiré de la sociologie phénoménologique, et tout particulièrement des ouvrages de Berger et Luckmann (1966), de Schutz (1967), et de Schutz et Luckmann (1974), lesquels insistent sur la structure des expériences « vécues », que l'on considère normalement comme admises, mais qui en fait, servent à situer la prise de décision.

En cherchant à comprendre ces schèmes interprétatifs, il nous a semblé que Sharp (1981) utilisait le concept « d'idéologies pratiques » de Althusser (1977) de façon tout à fait pertinente. Althusser définit les « idéologies pratiques », par opposition aux « idéologies théoriques », comme « la formation complexe de montages [ensembles] de notions-représentations-images, d'une part, et de montages [ensembles] de comportements-conduites-attitudes et gestes, d'autre part » (Sharp 1981). Toutes ces notions et comportements deviennent des normes pratiques pour prendre position par rapport aux choses réelles et aux problèmes réels, individuels et sociaux. Dans la théorie marxiste classique, ces choses et situations réelles forment la structure des rapports sociaux et des forces productives qui correspon-

³Ces études ont été effectuées selon différentes perspectives théoriques. Pour une révision du travail à l'intérieur d'une structure psychologique cognitive, voir Clark et Yinger (1981). Concentrant son attention sur le point de vue de l'enseignant en ce qui a trait à la définition des situations en classe, Stebbins (1975) a entrepris de démontrer, dans une étude des enseignants jamaïcains et canadiens, quelles pensées et quel comportement, dont ils sont à peine conscients, les enseignants adoptent-ils dans leur travail ? Woods (1983) a analysé, à l'intérieur d'une structure d'interaction symbolique, des études sur les « perspectives de l'enseignant », effectuées en Angleterre. Elbaz (1983) a étudié ce qu'elle appelle la connaissance pratique de l'enseignant ; par cette expression, elle entend « la connaissance de soi, du milieu de l'enseignement, du contenu, du développement du programme et de l'instruction » (p. 14). Elle ne désigne pas seulement l'engagement (p. 117).

dent à un mode de production (comme ce que l'on retrouve dans le capitalisme) où l'idéologie⁴ s'avère purement une manière de voiler les contradictions de la situation réelle, au niveau des concepts, des idées, des valeurs et des normes.

Nous avons utilisé le concept « d'idéologie pratique » de façon plus pragmatique que ne le permettraient ses origines marxistes. Toutefois, il semble qu'il puisse servir à désigner la notion de représentation de la réalité qui masque la nature de ses problèmes. En l'appliquant, nous nous intéressons essentiellement à la façon spécifique dont le sujet capte et élabore cette représentation, de même qu'à la nature souvent inconsciente de celle-ci (Habermas 1971 ; Lacan 1970), et au fait qu'elle voile la responsabilité ou la participation du sujet (c'est-à-dire l'enseignant) en ce qui a trait au renforcement des conditions qui alimentent les problèmes dans la réalité. Autrement dit, il nous a semblé que lorsqu'ils étaient confrontés aux problèmes liés à la pauvreté chez les jeunes enfants, les enseignants en étaient venus à accepter, consciemment ou non, de façon plus ou moins critique, les explications admissibles et accessibles pour interpréter ces problèmes et pour déterminer leur ligne de conduite.

Le recours à ces explications est également justifié par les pressions structurales des systèmes politico-éducatifs affectés (bas niveau salarial, mauvaises conditions de travail, règlements contrariants et dispositions influant sur leur travail ; on en mentionne certaines au chapitre 1). De diverses façons, ces pressions limitent la possibilité qu'ont les ensei-

⁴L'idéologie est l'un des concepts les plus discutés de toutes les théories inspirées par le marxisme. On retrouve diverses interprétations, dont celles qui souscrivent à une forme très rudimentaire de déterminisme, supposant que le sujet participe très peu ou pas du tout au processus de construction idéologique. Dans sa forme plus lucide, la position déterministe est exposée par Louis Althusser (1977). Celui-ci conteste la notion d'idéologie qu'il définit comme une fausse représentation de la réalité étant donné que son origine repose précisément dans une réalité assaillie de contradictions que l'on doit vaincre avant d'éliminer les distorsions présentes dans l'idéologie. Toutefois, il ne croit pas que l'idéologie disparaîtra un jour puisqu'elle englobe également la façon suivant laquelle les hommes « vivent le rapport entre eux-mêmes et leurs conditions d'existence ». Cela présuppose un rapport réel et un rapport « vécu », dans l'imaginaire. Toutefois, les gens ne contribuent pas à l'élaboration de leur idéologie ; ils la trouvent déjà toute faite. Elle agit comme un « ciment » pour lier les gens entre eux et parvenir à la cohésion sociale. Jürgen Habermas (1971), décrivant ce que l'on peut appeler le marxisme néo-critique, soutient que le capitalisme occidental contemporain ne peut être analysé dans les termes qu'utilisait Marx, au XIX^e siècle. Il croit que les intérêts simples des classes ne suffisent plus à maintenir le mode capitaliste de production. L'antagonisme entre les classes n'a pas été aboli, il est devenu latent ; la zone conflictuelle, croit-il, couvre maintenant les groupes sous-culturels (raciaux et ethniques). De même, Habermas soutient que le degré de participation du sujet (mieux connu comme sujet collectif) au maintien de l'idéologie est très important. Vu que le sujet est en mesure de comprendre quelles sont les sources de son comportement et d'établir le lien entre ce comportement et les conditions de la société, il existe des raisons de vaincre ces conditions. En d'autres termes, comme l'affirme Thompson (1983 : 95), « les sujets sociaux peuvent tenter de dissiper les illusions de l'idéologie par l'interprétation collective des besoins en vertu des conditions contre-factuelles du discours rationnel ». De même, la conception historique de l'idéologie de Gramsci fait ressortir le rôle de la conscientisation des masses comme une condition progressive et nécessaire au changement révolutionnaire (représenté par la lutte pour l'hégémonie idéologique) : « une 'dialectique de la conscience', enracinée dans la phénoménologie de la vie quotidienne » (voir Boggs 1976 : 123), mais qui ne dépend pas des transformations structurales.

gnants de se conformer aux objectifs et politiques éducationnels publiquement exprimés. Le fait que les enseignants sont conscients du bagage pédagogique limité qu'ils ont reçu au cours de leur formation ou qui leur a été transmis par d'autres collègues plus expérimentés produit également le même effet. Par conséquent, du moins c'est ce qu'il nous a semblé, il devient plausible pour les enseignants d'accepter les explications toutes faites de l'échec scolaire et de se justifier en rejetant leurs responsabilités à cet égard sur des facteurs extérieurs (situations et gens).

Les diverses analyses ethnographiques ont révélé que dans presque tous les cas, les enseignants affrontaient les exigences et les problèmes quotidiens de l'enseignement en superposant l'interprétation aux événements vécus. Ces interprétations, considérées hors contexte, semblaient plausibles et assurément reliées à des situations réelles ; cependant, dans le contexte du processus éducationnel où sont engagés les enseignants, elles étaient incomplètes et souvent déformées. En ce sens, ces interprétations avaient pour effet d'interrompre la quête d'explications plus justes relativement aux difficultés rencontrées.

Dans leur étude sur les réformes éducationnelles dans trois différents types d'écoles aux États-Unis, Popkewitz et al. (1982) ont recours à une distinction qui aide à comprendre la signification de la réussite ou de l'échec d'un programme. Ils parlent d'une couche « superficielle » de la signification qui fournit les critères ou les normes permettant de juger les résultats d'un programme ; par exemple, réussir un examen ou atteindre les objectifs spécifiés. Toutefois, la couche « fondamentale » de la signification comprend les suppositions et lignes directrices qui apportent au personnel d'un établissement un sentiment de sécurité. Nous considérons donc ce que nous avons appelé « les idéologies pratiques » comme un ensemble de convictions sur les causes de l'échec ou de la réussite, lesquelles sont partiellement enracinées dans l'interprétation des enseignants relativement aux théories sociales ou pédagogiques, et partiellement ancrées dans le besoin qu'ont les enseignants d'affirmer leur statut personnel et professionnel dans un contexte qui ne s'y prête pas particulièrement. Comme le prétendent Popkewitz et al. (1982), la fonction de ces « idéologies pratiques » consiste à faire en sorte que les « activités, interactions et expériences d'enseignement et d'apprentissage » auxquelles elles sont intimement liées semblent « plausibles et légitimes ». Bien que les significations profondes des théories qui soutiennent de telles idéologies pratiques ne soient pas toujours claires pour l'enseignant, la formulation est conforme, dans un langage plus ou moins châtié, aux concepts ancrés dans les théories originales ; c'est dans ce sens que nous avons retrouvé des expressions similaires dans les quatre pays faisant l'objet de notre étude. En appliquant le concept « d'hégémonie » selon ses connotations gramsciennes (Gramsci 1971 ; voir Boggs 1976), il serait possible de dire que ces conceptualisations des raisons de l'échec font partie des idéologies dominantes auxquelles sont soumis les enseignants, au moment de leur formation ainsi que par le biais de leurs syndicats et des structures d'interprétation qui leur sont communiquées par des collègues ayant une expérience comparable ou supérieure.

En cherchant à présenter les sources de ces idéologies pratiques, telles qu'elles sont exposées par les enseignants de cette étude, il nous a

semblé qu'elles pouvaient être regroupées selon deux perspectives : les idéologies qui faisaient appel à une certaine forme de déterminisme et celles qui reposaient sur ce que nous pourrions appeler les vues traditionnelles de la pédagogie.

Idéologies déterministes

À la base d'un grand nombre d'explications de l'échec, se trouvaient des vues sur les effets du milieu socioéconomique, sur les conditions culturelles et linguistiques, et sur les divers types d'anomalies pouvant affecter les enfants.

Les écoles comprises dans cette étude étaient fréquentées par les enfants les plus défavorisés de la ville ou de la région. Les enseignants, bien que souvent de la même origine sociale que les enfants auxquels ils enseignaient, se considéraient socialement supérieurs en raison de leur éducation et de leur position. Voilà qui pourrait expliquer leur attitude condescendante et leur indifférence à l'égard des enfants « socialement inférieurs » ; certains se montraient même hostiles. La plupart des enseignants attribuaient inévitablement aux antécédents les problèmes d'apprentissage ou la mauvaise conduite. On donnait plusieurs définitions aux antécédents familiaux. Ces derniers pouvaient se traduire par l'extrême pauvreté dans laquelle vivaient bon nombre de familles, associée aux carences culturelles et linguistiques, telles qu'elles étaient déterminées par les enseignants. Ils pouvaient également s'appliquer aux rapports familiaux (père absent, problème d'alcoolisme, enfants élevés par des grands-parents ou d'autres membres de la famille, par exemple). Dans presque toutes les explications relatives aux problèmes d'apprentissage des enfants, nous avons entendu des déclarations de ce genre :

Bolivie

Enseignante : Pour moi, l'échec scolaire, du moins l'essentiel de l'échec scolaire sous-entend la malnutrition car dès que nous dictons quelque chose . . . il y en a qui comprennent sur-le-champ . . . ceux qui sont bien nourris ; mais ceux qui sont sous-alimentés, rachitiques, ne comprennent rien, peu importe que nous expliquions deux fois, trois fois ou cinq fois. Il y a des enfants qui viennent à l'école . . . nous les voyons, ils n'ont jamais d'argent pour acheter à manger à la récréation. Nous les connaissons . . .

Chili

Enseignante [faisant allusion à une fillette ayant des problèmes d'apprentissage] : Parce qu'à la maison, ils manquent parfois de détergent pour faire la lessive . . . Il y a également les problèmes d'alimentation, lesquels sont irréversibles. J'ai déjà parlé avec un médecin qui m'a dit qu'ils sont irréversibles. « C'est pourquoi, a-t-il dit, c'est très important à ce jeune âge ». Il m'a dit « c'est irréversible, parce que l'enfant qui n'a pas tel ou tel aliment n'en est pas seulement privé. Nous ne pouvons plus rien faire pour lui lorsqu'il a grandi. Par exem-

ple, cela ne sert à rien de donner des remèdes pour les os à un enfant si son ossature est déjà formée. C'est comme construire une maison avec une mauvaise fondation. »

Les antécédents culturels des parents étaient également jugés déterminants dans les chances de réussite de l'enfant. Pour les enseignants boliviens, par exemple, le phénomène qu'ils avaient nommé « bilinguisme » constituait un problème de taille. En effet, si les parents ne parlaient pas l'espagnol, ils étaient incapables d'appuyer ce que leurs enfants apprenaient à l'école.

Enseignante : Évidemment, il y a un gros problème, parce que peu importe les explications, ils ne nous comprennent pas. Pourquoi ? Parce qu'ils ne connaissent pas suffisamment d'espagnol. Ils le parlent un peu lorsqu'ils sont à l'école, mais dès qu'ils arrivent à la maison et qu'ils retrouvent leurs parents qui ne parlent que l'Aymara, voilà, c'est fini !

Si les parents avaient très peu ou pas d'instruction, on pouvait présumer que les chances de succès de leurs enfants seraient presque nulles. Nous avons demandé à une enseignante pourquoi, selon elle, certains enfants échouent à l'école.

Lorsque je considère les antécédents scolaires des parents, je constate que ceux qui ont le niveau le plus élevé (d'éducation) se sont rarement rendus au-delà de la 2^e ou de la 3^e année du cours primaire ; ils sont pratiquement analphabètes. Bien sûr, ils ont appris à lire à un moment donné, mais ils ont oublié à cause d'un manque de pratique. J'ai même remarqué un cas où la personne était incapable de signer le registre. Les gens ont tendance à mentir au sujet de leurs années de scolarité ; ils en déclarent toujours plus qu'ils n'en ont fait. Il y en a très peu qui avouent : « À la vérité, madame, je n'ai jamais fréquenté l'école ».

Outre les antécédents linguistiques, l'origine raciale était également considérée comme un éventuel facteur d'échec ; par exemple, on semblait associer toutes sortes de plaies sociales à la génération indienne.

Dans le cas de Patricia Sanchez . . . c'est terrible ! Ils sont d'origine Mapuche [Indiens] ; le mari bat sa femme devant les enfants ; ils dorment tous dans le même lit. Quel fouillis ! Je ne sais pas comment ils font !

Les enfants qui, en plus de leur ascendance sociale, de leur pauvreté, et d'autres restrictions culturelles, étaient jugés inintelligents, voyaient leurs chances diminuer davantage. Dans bon nombre de classes, dès qu'un enfant montrait des signes de lenteur au niveau de l'apprentissage, il/elle était considéré(e) comme un cas « pathologique », nécessitant l'aide d'un spécialiste et qui, par conséquent, ne pouvait être traité à l'école. Certains enseignants, comme dans l'exemple suivant, conceptualisaient cela comme de la « déficience centrale ».

Enseignante : Alors, en ce qui concerne les déficiences que nous avons retrouvées chez les enfants, il y a les déficiences centrales, par exemple.

Ils ne peuvent pas obéir au système.

Intervieweur : Qu'est-ce que la déficience centrale ?

Enseignante : Des problèmes au niveau du cerveau, des problèmes de santé mentale. Nous avons été formés pour enseigner à des enfants normaux et non à des enfants nécessitant une attention particulière. Cela pourrait également constituer l'un des problèmes.

Au Chili, les enseignants envoyaient les enfants caractériels dans des centres de diagnostics dans l'espoir que ces enfants seraient déclarés mentalement déficients ou atteints de troubles tels que la dyslexie ; ainsi, les enseignants pourraient être dégagés de la responsabilité de tels cas.

Traditionalisme pédagogique

Pour bon nombre d'enseignants, non seulement les difficultés d'apprentissage de leurs élèves étaient-elles attribuables aux antécédents familiaux ou à des « déficiences mentales », comme ils les appelaient, mais elles étaient également insurmontables ; ils croyaient légitime de penser ainsi étant donné ce que l'on pourrait appeler leurs vues incitatives sur l'éducation, lesquelles leur étaient transmises traditionnellement par les écoles de formation et, quelquefois, par les propos de politiciens en matière d'éducation. Ces opinions englobaient des énonciations éducationnelles visant au « développement intégral de l'être humain », qui étaient ancrées dans les diverses institutions sociales, l'école ne constituant qu'une de celles-là. En ce qui a trait à l'interprétation pratique de certains des éducateurs rencontrés, ces déclarations pouvaient signifier que si l'un des organismes éducationnels échouait, les autres suivraient ; ou, comme un superviseur colombien l'exposait à un groupe d'enseignants, « l'éducation est un trépied, si l'un des pieds s'effondre, tout le tabouret s'effondrera à son tour ». Par conséquent, les enseignants semblaient convaincus que toute chance de réussite scolaire dépend de la contribution familiale. À cet égard, il ne faut pas seulement considérer le niveau socioculturel de la famille, mais également l'empressement des parents à coopérer avec les enseignants et l'école. Dans la pratique, cette notion de coopération était souvent interprétée, du moins à nos yeux, de façon étrangère à ce que devrait normalement signifier la coopération familiale. Comme nous l'avons vu au chapitre 7, les bons parents étaient ceux qui visitaient l'école, parlaient à l'enseignant et surtout, apportaient des contributions matérielles à l'école. La contribution parentale était également interprétée comme l'acceptation inconditionnelle de ce que disait l'enseignant. Les enseignants se plaignaient constamment de ce qu'ils interprétaient comme un manque de collaboration de la part des parents. Leurs plaintes étaient formulées comme suit : « Les parents envoient leurs enfants à l'école pour ne pas avoir à s'en occuper à la maison » ; « en général, les parents sont indifférents » ; ils exigent simplement de l'enseignant qu'il « corrige l'enfant » ; « les parents n'assistent jamais aux réunions » ; « si la famille est désorganisée, il en est de même des enfants ».

Lorsque nous leur avons demandé de trouver les causes des troubles d'apprentissage ou d'échec total chez les enfants, les enseignants ont déclaré des choses du genre :

Je crois que Tomas aurait pu acquérir de la maturité et passer à un niveau supérieur s'il avait eu de l'aide à la maison. Sa mère ne l'aidait jamais.

[Ximena] Elle avait un problème familial. Sa mère était infirmière et n'avait pas le temps de s'occuper de ses filles. Il semble qu'elles étaient confiées à la garde d'une domestique à moitié folle.

[Mario] Ses parents sont illettrés et ne peuvent pas l'aider ; cependant, j'ai parlé à sa soeur aînée et je lui ai demandé de l'aider . . . La mère et le père sont très entêtés. Ils n'ont pas envoyé Mario à la maternelle.

On a recueilli des exemples similaires dans les écoles vénézuéliennes ; cependant, les déclarations étaient plus tempérées en raison du fait que les enseignants acceptaient une part de responsabilité.

Je crois que l'éducation commence à la maison ; si l'enfant a déjà développé des habitudes, il s'adaptera mieux à l'école.

Je placerais dans une hiérarchie [de responsabilités] non seulement les enseignants, mais également les parents, parce qu'ils sont responsables de la réussite d'un enfant ; en effet, l'enfant réussira dans la mesure où il reçoit de l'aide de ses parents et de l'enseignant.

Lors d'une réunion, une enseignante colombienne s'adressait aux parents d'un ton que l'on pourrait facilement qualifier de condescendant.

Il y a des enfants qui se conduisent mal tous les jours, et j'affronte cette situation toute seule ! Vous permettez que je souffre. Certains enfants sont très stupides. L'éducation n'est pas donnée à l'école, elle vient de la maison. Nous ne voulons pas avoir affaire à des statues, ils devraient parler, participer, dialoguer . . . Tous les enfants ne sont pas propres, bien qu'ils ne soient pas tous sales non plus. Vous devriez vérifier s'ils ont des poux. Vous, leurs *mamitas* [mères], devriez donner un bain aux enfants de 1^{re} année au moins une fois par semaine, nettoyer derrière les oreilles . . . Il faut aussi laver leurs sous-vêtements, leurs bas . . . les mauvaises odeurs nous empêchent souvent de travailler.

Le concept de motivation semblait constituer un autre facteur pédagogique agissant sur les interprétations des enseignants relativement aux limites de leur autorité et de leur responsabilité dans l'apprentissage des élèves. D'une part, la motivation semblait avoir un pouvoir magique incitant à apprendre et, d'autre part, elle apparaissait comme quelque chose que les enfants pouvaient cultiver plus ou moins volontairement, à moins que, comme les enseignants semblaient le croire, le contexte défavorisé dans lequel ils évoluaient n'ait abruti cette capacité. Règle générale, les enseignants n'établissaient pas le lien entre la motivation des enfants et les conditions objectives nécessaires à la compréhension. Ils croyaient avoir réussi dans leurs tentatives, tant et aussi longtemps que l'élève était attentif durant les cours et qu'il participait aux interminables séances de récitation, fournissant des réponses précises à ce qui lui était demandé. Si tel n'était pas le cas, on invoquait la confusion de l'élève ou son manque de détermination à apprendre ; cette absence de « stimulation intérieure » était ensuite attribuée à une faible intelligence ou au manque de coopération familiale.

Enseignante [parlant de Pedro] : Je crois qu'il est bien. Parce que c'est reconnu, les enfants qui ne comprennent pas sont ceux qui ont d'autres problèmes.

En acceptant des explications de l'échec scolaire dérivant de théories déterministes sociales ou de l'exhortation pédagogique traditionnelle, les enseignants semblaient apaiser le malaise véritable engendré par les contraintes du système et les conditions reliées à leur statut professionnel et à leur travail. Dans presque toutes les situations observées, les enseignants se plaignaient de ces choses (voir le chapitre 7). Par exemple, le fait d'avoir à remplir d'interminables formulaires pour les autorités locales ou le ministère de l'Éducation exaspérait bien des enseignants.

Nous sommes constamment surveillés ; on nous a reproché de ne pas avoir fourni de renseignements sur l'ossature de nos élèves ; comment pouvons-nous savoir cela ! Le mieux que nous pouvons faire, c'est de corriger leur position lorsqu'ils s'assoient . . . Et ainsi, nous faisons l'objet de plaintes parce que nous n'avons pas fourni d'information sur l'ossature : « un tel et un tel ne l'ont pas » . . . Ou encore parce qu'un parent ne nous a pas dit quel était son salaire. On m'a déjà adressé des reproches à ce sujet.

Les salles de classe bondées préoccupaient également les enseignants, qui les considéraient comme une cause principale de leurs problèmes d'enseignement. On a critiqué les dispositions bureaucratiques alléguant qu'elles ne tenaient aucunement compte de ce qui constituait les conditions idéales d'apprentissage ; par exemple, des classes de 30 ou 40 élèves au lieu des classes de 15 élèves, ou un déséquilibre dans la répartition des sexes en faveur du sexe considéré comme le moins réceptif.

Enseignante : J'ai également un problème de discipline dans ma classe, parce qu'il y a plus de garçons ; il y a 27 garçons et 11 filles. Cela cause des problèmes. On m'a donné trop de garçons. J'ai suggéré des modifications, une répartition équitable dans chaque classe. Les garçons jouent à des jeux différents, ils sont plus durs, plus importuns, ils ont moins le sens des responsabilités et de la discipline. Les filles sont plus sérieuses. Les garçons ont un comportement plus enfantin ; ils s'amuse continuellement, dérangent . . .

Intervieweur : Comment cette situation s'est-elle produite ? N'y avait-il aucun moyen de vous attribuer moins de garçons ?

Enseignante : Non, ils étaient déjà placés dans les classes. Il n'y avait aucune solution. C'est à cause du système, vous savez, les papiers étaient déjà remplis. Il s'agissait surtout d'un problème de bureaucratie. Mais dans les autres écoles, ils ont été répartis de façon proportionnelle. Il n'y avait qu'une liste. La directrice plaçait un nombre équivalent de garçons et de filles dans chaque classe ; toutefois, il n'y avait pas de vérification pour s'assurer que tous les mauvais élèves ne se retrouvent pas dans la même classe.

Comment les enseignants de notre étude en sont-ils venus à conceptualiser que leur interprétation de l'échec scolaire comme étant grandement attribuable aux contraintes inhérentes au cadre de vie et à la non-conformité aux normes éducationnelles traditionnellement acceptées ? Au cours des années 60 et 70, les enseignants d'Amérique latine ont été exposés, par le biais de leur formation et de stages, de même que par d'autres processus, à des théories sociales qui accentuaient les restrictions

que le milieu socioéconomique et culturel imposait au développement individuel. Ces théories découlaient en partie des études effectuées sur les facteurs déterminants de la réussite scolaire ; ces dernières tenaient compte du rapport entre le milieu, les ressources scolaires et l'apprentissage, mais ne considéraient pas les événements à l'intérieur des écoles comme pouvant affecter les résultats des élèves. De plus, un grand nombre de théories psychologiques importantes ont permis d'initier les enseignants au monde des tests d'intelligence et des difficultés d'apprentissage (y compris la dyslexie, qui englobe à peu près tout). Ceux-ci ont découvert que d'autres facteurs, d'origine pathologique, pouvaient influencer sur l'apprentissage ; cela a amené les enseignants à croire, trop souvent d'ailleurs, que les enfants caractériels souffraient de « troubles psychiques » et que par conséquent, ils ne pouvaient être éduqués.

Sous une autre perspective, les enseignants ont été exposés à des philosophies traditionnelles de l'éducation conceptualisant l'éducation comme un processus intégré, auquel parents et enseignants contribuent également : si l'un d'eux manque à son engagement, tout le processus éducationnel s'effondre (voir la déclaration du superviseur colombien, énoncée précédemment). Cependant, les enseignants sont d'avis que chez les enfants provenant de milieux défavorisés, ce sont les parents qui sont le plus souvent en défaut. Alors que reste-t-il à ces enseignants s'ils ont explicitement ou implicitement adopté les conditions des théories admises comme cadre d'interprétation ? Ils n'ont que très peu d'outils pédagogiques, qu'ils utilisent plus ou moins machinalement, et ce, dans des conditions souvent pénibles. Si leur système éducationnel adopte des objectifs de comportement, ils fonctionnent d'après des guides de l'enseignant leur dictant leur conduite à la minute près et leur indiquant comment évaluer les résultats de l'apprentissage. De telles activités peuvent ou non se rapporter au monde

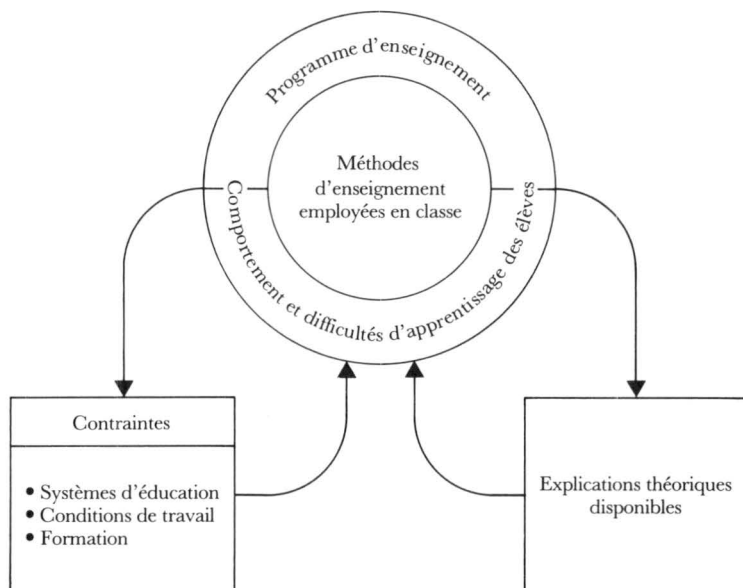


Fig. 2. Processus influant sur les méthodes d'enseignement employées en classe par l'enseignant.

dans lequel évoluent les enfants, comme on peut le voir dans la question posée par un garçon fréquentant l'une des classes expérimentales du programme Escuela Nueva en Colombie, et qui travaillait avec le guide du programme disponible pour sa classe. « Pourquoi, demandait le garçon (qui vivait dans une région rurale de Colombie touchée par une troisième année de sécheresse) dit-on dans ce livre que l'eau occupe les trois quarts de la terre ? Il y a très peu d'eau dans notre région ».

Les enseignants pourraient se rappeler que les cours contiennent une motivation initiale, un développement et des activités pratiques. Ils pourraient s'en tenir au format, sans se soucier du contenu de ces segments, ou sans les considérer comme de pures occasions de corriger la forme et la présentation, d'avancer d'une ou deux pages dans un livre ou de rappeler aux enfants qu'ils devraient effectuer un devoir, qui n'est en fait qu'un exercice de copie. Par conséquent, si le fait de se conformer à la structure établie n'était pas aussi incitatif à l'apprentissage que prévu, les enseignants n'auraient pas à se sentir mal à l'aise ou à remettre leurs propres pratiques en question puisque les théories admises, devenues partie intégrante de leur perspective interprétative, viendraient les appuyer et diminueraient la perception de leur contribution au processus éducationnel.

En conclusion, nos observations, de même que les entrevues avec les enseignants et les élèves et notre connaissance du contexte social des pays touchés, nous ont permis d'avancer une explication quant à la contribution des enseignants au taux élevé d'échec chez les enfants démunis, dans les écoles d'Amérique latine. Cette explication devait non seulement converger sur la qualité de l'enseignement (pratiques en classe), mais également sur le cadre d'interprétation (idéologies pratiques) utilisé par les enseignants pour s'occuper des élèves qu'ils considéraient comme des candidats à l'échec (problèmes de comportement et d'apprentissage). Nous en sommes venus à cette conclusion après avoir réfléchi aux révélations des enseignants sur les cas d'échec et de réussite, et après avoir observé leurs interactions en classe. Nous nous sommes alors rendu compte que ces interprétations ou idéologies pratiques (explications théoriques disponibles) ont des origines, et qu'il existe des conditions propices à leur développement, tout particulièrement celles qui sont ancrées dans le système politico-éducatif et dans leur contexte professionnel. Finalement, en décrivant les caractéristiques des pratiques d'enseignement comme telles, nous nous sommes aperçus que bon nombre d'entre elles n'incitaient pas à l'apprentissage et ne faisaient qu'ajouter aux autres conditions qui déterminent l'échec. La figure 2 tente de dépeindre ce processus et ses éléments tels qu'ils ressortent de l'étude des contextes dans les quatre pays.

Le cas de Beto

Beto constitue un exemple de ce que nous avons tenté d'illustrer dans cette étude. Au début de sa 1^{re} année dans une école primaire chilienne, il manifestait de l'intérêt et de la bonne volonté à travailler. Mais, au fur et à mesure que les jours et les semaines s'écoulaient, il semblait se détacher de plus en plus de la vie de sa classe. L'enseignante a interprété le changement comme suit :

J'ai d'abord pensé qu'il s'agissait simplement d'un problème de comportement. Maintenant, je crois que c'est plus sérieux. Son père n'est

venu me voir qu'une seule fois et sa mère ne veut pas coopérer ; elle ne fait pas ce que je lui demande. Je suis vraiment perplexe ! J'ai lu plusieurs livres de psychologie sur les enfants caractériels dans le but de pouvoir le classer dans une catégorie quelconque. Il réussirait probablement mieux dans une plus petite classe [il y a 38 enfants dans cette classe]. Je crois que sa mère est névrosée, car elle est d'une humeur très instable. Elle a déjà crié après moi. Il devrait y avoir un conseiller pédagogique à l'école pour s'occuper de ces cas. Beto est un solitaire, et maintenant plus personne ne joue avec lui. Il parle rarement et semble constamment effrayé. Je crois qu'il n'est pas normal. Demain, j'insisterai afin que sa mère obtienne le rapport de la clinique de diagnostics.

En considérant cette évaluation de la situation de Beto, nous avons également tenu compte de l'atmosphère de sa classe. On a pu remarquer qu'un climat d'inertie régnait dans la classe de Beto. Les élèves écoutaient passivement ou répondaient aux questions. Ils recevaient des directives très précises, mais souvent absurdes. Toute l'information sur le monde extérieur était résumée dans des cahiers. C'est cette classe qu'un observateur avait décrite comme un endroit où les enfants n'avaient accès à la réalité que par le biais des propos de l'enseignant : « On a l'impression, dans cette classe, que le monde a été mis entre parenthèses ! »

[L'enseignante indique aux enfants comment dessiner la pluie.]

Enseignante : Je vous ai dit de ne pas dessiner la pluie aussi droite. Je vous ai déjà dit comment dessiner de la pluie, pas à la verticale !

Enseignante [à l'un des élèves] : Voyons voir ! La pluie ne tombe pas aussi droite, arrange cela !

Dans la classe de Beto, les enfants lisaient un peu chaque jour, et cette activité se résumait essentiellement à répéter en chœur des mots écrits au tableau. Au milieu de l'année scolaire, près de la moitié des enfants ne savaient pas lire du tout. L'enseignante accordait cependant beaucoup d'importance à l'écriture et, à cette fin, la copie constituait un exercice primordial. Toutefois, à l'exception d'une évaluation nommée la *prueba de Castellano* (l'examen d'espagnol), elle ne vérifiait aucunement les progrès des enfants. La *prueba de Castellano* était annoncée plusieurs jours à l'avance et l'enseignante s'appliquait à créer un climat de tension et de crainte avant l'événement. Toutefois, au moment de l'examen, elle savait l'essence même de cet examen en aidant les enfants, car au bout du compte, ses compétences d'enseignante étaient évaluées d'après les résultats.

Au début de l'année, on avait dit à l'enseignante de Beto qu'elle n'avait pas une très bonne classe ; qu'elle avait plus que le contingent habituel d'enfants provenant de milieux très défavorisés lesquels, de façon prévisible, n'obtiendraient pas de très bons résultats. Elle semblait donc avoir une attitude qui confirmait ces prédictions. En pratique, cela signifiait qu'elle accordait plus d'attention aux favorisés : ceux-ci étaient assis à l'avant, communiquaient davantage avec l'enseignante et recevaient plus d'explications que les autres. Avec le reste, elle se montrait autoritaire et ironique. « Beto, avait-elle annoncé à la classe, ne fait rien, perd ses livres, ses crayons, ses gommes à effacer. » L'avenir de Beto en tant qu'écolier était plutôt facile à entrevoir ; la véritable question : jusqu'où réussirait-il à se rendre ?

Autre preuve

Plusieurs études ont examiné les causes de la réussite et de l'échec scolaire du point de vue de l'efficacité de l'enseignant ou de l'école ou encore, du point de vue de l'élève par rapport aux théories sur la conception de soi et les modèles d'imputation de l'échec et de la réussite. La présente étude s'intéresse surtout à l'influence des attitudes et des comportements des enseignants sur les résultats scolaires des enfants issus de milieux socioéconomiquement faibles. Sans chercher à prouver ou à réfuter l'étiquetage et l'attribution des théories de la réussite, nos observations nous ont menés à appuyer l'affirmation voulant que les enfants, généralement parlant, apprennent de leur entourage ce qu'ils sont capables ou incapables de faire et que leur façon d'intérioriser ce concept (c'est-à-dire le sens que chaque personne donne à l'information provenant d'un étranger) influe considérablement sur leurs efforts d'apprentissage. Bon nombre d'enfants dans cette étude ont été étiquetés très tôt comme candidats à l'échec pour des raisons souvent étrangères à leur performance. Ils essayaient donc un échec au bout d'une année, ou peut-être même de deux ou trois, s'ils avaient la chance de se rendre aussi loin. Nous n'avons pu examiner en détail tout le déroulement de ce processus (comme il aurait été souhaitable), mais nous estimons qu'il y avait suffisamment d'indices annonçant ce résultat. Si, comme Kifer (1977) l'indique, c'est l'expérience de l'échec qui afflige sérieusement un enfant, alors nos observations sont alarmantes.

Étant donné qu'il est généralement admis que les traits affectifs ne se développent pas soudainement, une seule réussite ou un seul échec ne peut avoir un très grand impact sur l'enfant. En classe, on exige différents types de réalisations — un enfant peut être bon dans certaines matières, dans plusieurs ou dans presque toutes — et les occasions d'exceller sont nombreuses. Ce qui importe plus qu'une seule réussite ou un seul échec, c'est le modèle de réussite ou d'échec. On ne bâtit pas une maison en un jour, et il en est de même pour les traits affectifs. La première fois qu'un enfant s'aperçoit que la majorité de ses pairs sont meilleurs ou pires que lui, ou qu'il n'a pu accomplir une tâche spécifique avec succès, importe moins que lorsque l'expérience se répète plusieurs fois. C'est lorsque l'élève parvient ou non régulièrement à répondre aux normes et aux attentes fixées pour lui qu'il développe un ensemble de vues affectives compatibles avec ses réalisations.

(Kifer 1977 : 295)

Dans le contexte d'un tel processus de détérioration du jugement que l'enfant porte sur ses capacités, la responsabilité de l'échec n'est pas seulement rejetée sur l'enfant par les enseignants et quelquefois les parents, mais également par l'enfant lui-même qui en vient à croire qu'il est le seul responsable³ ; tel était le cas de Boris (dans une école bolivienne), qui disait à sa mère : « C'est parce que je suis un imbécile ! » Un sondage sur les modèles d'attribution de l'échec, effectué par Toro et de Rosa (1982) auprès de 280 enfants de l'école primaire colombienne, de leurs enseignants et de leurs parents, a révélé que près de 80 % des parents et des enfants

³L'effet des expériences de réussite et d'échec a également été étudié par Guthrie (1983), Dillon (1975) et Ames et Ames (1978).

considéraient l'enseignant comme le principal responsable de l'échec, tandis que la plupart des enseignants étaient enclins à s'exclure et à répartir cette responsabilité entre les élèves et les parents.

Au moins une des causes sous-jacentes aux expériences d'échec figurant dans cette étude est reliée aux convictions et attitudes déterministes et au comportement concomitant que les enseignants ont hérité de leurs pairs ; c'est-à-dire ce que nous avons nommé leurs « idéologies pratiques ». Non seulement les processus d'étiquetage de l'échec parmi les enseignants sont-ils affectés par leurs idées sur les effets négatifs de la pauvreté, de la malnutrition et de l'appartenance à une culture et à un groupe linguistique « étranger » sur les expériences scolaires, mais également par ce que l'on pourrait appeler leurs vues pédagogiques non examinées. À cet égard, l'étude ethnographique de Wrobel (1981) sur les écoles brésiliennes de niveau socioéconomique moyen et faible appuie les conclusions de notre étude. Wrobel a considéré, entre autres, les différentes traductions des diverses « théories », selon le contexte dans lequel elles sont institutionnalisées. Elle affirmait que les théories pédagogiques « modernes », telles que celles qui sont habituellement associées aux concepts des différences individuelles, aux tests d'intelligence et à l'apprentissage par la participation ou par la recherche, sont bien admises dans le système des écoles privées, où elles sont franchement discutées et traitées par les enseignants et les parents. Toutefois, dans le système de l'État, qui s'adresse aux groupes socioéconomiquement faibles, ces mêmes théories sont imposées de façon autoritaire aux enseignants, aux parents et aux enfants, peu importe comment leur signification est interprétée.

En conséquence, il est normal d'entendre des directeurs et des enseignants employer des termes appartenant au jargon pédagogique moderne (dialogique, pensée créatrice, éducation de l'être multidimensionnel) en leur attribuant des significations qui, selon Wrobel, ont une dimension « perverse ». Par exemple, la signification donnée à l'expression « aux fins de diagnostic » suppose l'étiquetage de quelqu'un comme anormal, et la considération des « dimensions psychologiques » signifie généralement se servir de l'information recueillie auprès des parents et d'autres enseignants, de même que des notes scolaires et ainsi de suite, pour classer les enfants dans des catégories dénigrantes. Puis, pour expliquer ces opinions, les enseignants ont recours à des facteurs tels que le manque d'affection, l'ignorance des parents et les processus de socialisation insatisfaisants à la maison. L'extrait suivant, provenant de l'étude de Wrobel, aurait pu être tiré de n'importe lequel des scénarios d'entrevues faisant partie de notre propre étude :

J'ai travaillé dans trois types d'écoles publiques. J'ai travaillé à Campo Grade, dans une école extrêmement pauvre. J'ai enseigné à des enfants de tous les âges, et de tous les niveaux. C'était très fatigant, et leurs capacités intellectuelles . . . vous savez . . . ils avaient tellement de difficultés en raison de leur faible quotient intellectuel, précisément à cause de leur niveau de socialisation. Ils habitaient dans des *favelas*, des taudis, et il fallait voir l'ignorance des parents, le manque d'affection . . . et maintenant je suis ici, dans cette école, à Gavea . . . mais il n'y a rien à faire avec eux. Ils ont redoublé la même année trois fois. Ils ont 12, 13 ans. Il y en a qui sont schizophrènes, d'autres qui ont un quotient

intellectuel extrêmement faible. Ils ne peuvent progresser davantage, ils ne sauront jamais lire ni écrire.

(Wrobel 1981)

Nous soutenons que lorsque les enseignants sont convaincus, pour des raisons non liées à leur comportement pédagogique, que certains enfants n'apprendront pas, les motifs justifiant un examen ou une réévaluation de l'effet d'un tel comportement sont considérablement affaiblis. Dans les pays que nous avons visités, cela pourrait expliquer la difficulté éprouvée à modifier les formes traditionnelles d'enseignement au moyen de l'information conventionnelle sur le « savoir-faire », fournie dans le cadre des programmes de formation, initiale ou en stage ; ces programmes permettent rarement aux enseignants d'analyser de façon critique leurs pratiques ainsi que les convictions sous-jacentes les empêchant de modifier celles-ci.

-
- Althusser, L. 1977. *For Marx*. New Left Books, London, U.K.
- Ames, C., Ames, R. 1978. The thrill of victory and the agony of defeat: children's self and interpersonal evaluation in competitive and non competitive learning environments. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 79-87.
- Berger, P.L., Luckmann, T. 1966. *The social construction of reality*. Penguin Books, Hammondsworth, U.K.
- Boggs, C. 1976. *Gramsci's Marxism*. Pluto Press Ltd., London, U.K.
- Calvo, C. 1979. The application of anthropological methods to educational research in Mexico, Ecuador, Peru, and Brazil. Rapport non publié, présenté à la Division des sciences sociales du Centre de recherches pour le développement international, Ottawa, Canada.
- Clark, C.M., Yinger, R. 1981. Research on teacher's pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Dillon, S.V. 1975. Schools without failure and alienation. *The Journal of School Health*, 45(6), 324-326.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Croom Helm Ltd, London, U.K.
- Gramsci, A. 1971. *Selections from the prison notebooks*. Hoare, Q., Nowell-Smith, G., éd. Lawrence & Wishart Ltd, London, U.K.
- Guthrie, J.T. 1983. Children's reasons for success and failure. *The Reading Teacher*, janvier 1983, 478-480.
- Habermas, J. 1971. On systematically distorted communication. *Inquiry*, 13, 205-218 et 360-375.
- Kifer, E. 1977. The impact of success and failure on the learner. *Evaluation in Education: International Progress*, 1(4), 183-359.
- Lacan, J. 1970. The insistence of the letter in the unconscious. *In Ehrman, J. éd., New structuralism*, Doubleday & Co., Inc., New York, New York, USA.
- Popkewitz, T.S., Tabachnik, B.R., Wehlage, G. 1982. The myth of educational reform. A study of school response to a program of change. University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin, USA.
- Reichel-Dolmatoff, G., Reichel-Dolmatoff, A. 1973. La enseñanza formal en aritama. *In Catano, G., éd., Educación y sociedad en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombie.
- Rockwell, E. 1982. De huellas bardas y vere das : una historia cotidiana en la escuela. *In Cuadernos de investigación educativa*, N° 3. Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, Mexique.

- Rockwell, E., Galvez, G. 1982. La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria. *In* Cuadernos de investigación educativa, N° 1. Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, Mexique.
- Schutz, A. 1967. Collected papers I: The problem of social reality. Natanson, M., éd. Martinus Nijhoff Publishers BV, La Haye, Pays-Bas.
- Schutz, A., Luckmann, T. 1974. The structures of the life world. William Heinemann Ltd., London, U.K.
- Sharp, R. 1981. Marxism, the concept of ideology, and its implications for field-work. *In* Popkewitz, T.S., éd., The study of schooling, field based methodology in educational research and evaluation. Praeger Publishers Inc., New York, New York, USA.
- Stebbins, R.A. 1975. The teachers and meaning. E.J. Brill, GmbH, Buchhandel und Druckerel, Leiden, RFA.
- Thompson, J.B. 1983. Critical hermeneutics. A study in the thought of Paul Ricoeur and Jurgen Habermas. Cambridge University Press, Cambridge, U.K.
- Toro, J.B., de Rosa, I. 1981. Papito, yo porque tengo que repetir el año ? Los patrones de atribución de la repitencia. Rapport préparé pour Educación Hoy, Bogotá, Colombie.
- Woods, P. 1983. Sociology and the school. An interactionist viewpoint. Routledge and Kegan Paul Ltd, London, U.K.
- Wrobel, V. 1981. Ceremoniais e mitos: un estudo de relacoes escola-clientela. Instituto Universitario de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brésil.

Conclusions et recommandations

Dans un rapport de recherche comme celui-ci, la conclusion doit non seulement mettre en lumière les résultats du travail, mais elle doit également faire des suggestions pour l'avenir. Bien que, dans un sens, nous ayons traité de ces deux aspects dans les chapitres précédents, nous allons tenter ici d'ébaucher quelques observations et recommandations finales aux fins de recherche et d'usage. Chacune des équipes de chercheurs participant à l'étude a rédigé ses propres commentaires de conclusion, et nous les présenterons d'abord.

L'étude colombienne avait concentré son analyse sur les rapports enseignant-élèves et, à cet égard, sur la variété et l'ambiguïté des significations qui sont reliées à l'éducation. Les auteurs ont découvert que les écoles, malgré tous leurs défauts, constituent des lieux physiques où les enfants peuvent mettre l'aspect sérieux de leur vie de côté, à savoir travailler la terre ou mendier dans les rues de Bogotá, pour redevenir des enfants. Les chercheurs colombiens ont également découvert que pour les parents, les écoles sont des endroits réservés à l'apprentissage de compétences fondamentales, utiles à la survie et à l'amélioration de leurs conditions de vie ; de là, leur crainte manifeste des innovations, telles que le programme Escuela Nueva, qu'ils ne considéraient pas approprié à leurs besoins. Les autres définitions conférées à l'instruction étaient officiellement formulées dans les documents gouvernementaux, à titre de philosophie de l'éducation. Toutefois, les enseignants avaient leur propre définition. Pour certains, l'éducation constituait un moyen de sensibiliser les enfants à la propreté et à l'ordre, tandis que d'autres l'entrevoient comme le moyen d'arriver à l'alphabétisation. Ce but était atteint lorsque l'enfant réussissait l'examen de fin d'année. Étant donné la diversité des interprétations, les chercheurs colombiens n'étaient pas certains de pouvoir détacher consciencieusement la signification précise de la réussite ou de l'échec et d'obtenir, en retour, une indication des facteurs influant sur ces résultats. Ils ne voulaient pas confiner leur enquête à un cadre prédéterminé. Ils croyaient qu'ils devaient décrire la vie en classe et faire ressortir ses inconstances et ses aspects routiniers. Par conséquent, leurs efforts d'interprétation n'ont pas porté sur « l'explication » de l'échec, mais bien sur la recherche du raisonnement derrière les événements observés, ou plutôt le raisonnement pédagogique qui engendrait le climat aride présent dans la plupart des classes. Quelle était au juste l'importance de ce climat dans la production de l'échec ? Évidemment, on peut conclure que dans une telle atmosphère, certains enfants ne comprendront jamais ce qu'ils lisent, ne se serviront jamais de leur imagination pour composer une histoire, ni ne comprendront pourquoi les manuels contiennent des renseignements si différents de leur propre expérience. Aurait-il mieux valu pour ces enfants

de ne pas aller à l'école ? Peut-être pas. Au moins, ils ont appris à s'amuser ensemble, et à agir comme des enfants de 7 ans et non comme s'ils avaient 10 ans de plus !

Du point de vue de l'État, l'école ne réussit pas à atteindre tous les objectifs éducationnels. « Contribue-t-elle réellement à l'équilibre du développement individuel et social, qui repose sur le droit à la vie et sur d'autres droits de la personne ? » « Favorise-t-elle le développement des aptitudes et l'avancement professionnel en accord avec les aptitudes et les aspirations de chacun et les besoins de la société ? » « Développe-t-elle la rigueur scientifique permettant d'analyser et de critiquer, au moyen de la connaissance de principes et méthodes inhérents à chacun des domaines de la connaissance, de sorte que l'on puisse éventuellement trouver des solutions de rechange aux problèmes nationaux ? » [voir règlement no. 1419, ministère de l'Éducation de la Colombie (1978)]. Les chercheurs avaient l'impression que les événements dépourvus d'intérêt pouvaient difficilement mener à l'atteinte de ces objectifs. En conséquence, on ne peut dégager qu'une conclusion significative : c'est que les lecteurs, les enseignants, les parents, les politiciens et les élèves devraient se réunir afin de déterminer, dans un contexte de « sphères publiques », pour paraphraser Habermas, comment ces salles de classe influent sur les enfants et comment elles englobent les diverses significations que tous les intéressés attribuent à l'éducation et à la scolarité.

L'étude chilienne s'est préoccupée d'un aspect de la vie scolaire en particulier, c'est-à-dire le processus par lequel l'enfant perd sa confiance en lui et sa volonté de réussir. Les chercheurs ont observé les expériences des enfants dans leur classe, pendant toute une année scolaire et ils ont pu déceler, sans trop d'efforts, comment le processus était déclenché, quelles expériences d'enseignement le renforçaient et quelle était la contribution des rapports enseignants-parents à ce processus. Ce qui était plus difficile à établir, et qui a été laissé en suspens dans un certain sens, c'est dans quelle mesure les antécédents et la formation de l'enseignant, les restrictions relatives aux dispositions bureaucratiques, l'atmosphère politique ainsi que la lutte pour l'existence, influent sur les cadres d'interprétation et sur leurs actions. Au Chili, l'avenir devrait combiner les interprétations réfléchies et les actions de façon à améliorer les chances des enfants dans les écoles.

Les Vénézuéliens ont effectué leur étude en tant que membres d'une équipe de recherche du ministère de l'Éducation. Ils ont donc été contraints de modérer leurs conclusions car ni les enseignants ni les administrateurs ne seraient heureux de voir une évaluation qualitative de leur travail mise en lumière dans un rapport de cette nature. Ainsi, en présentant leurs résultats, les chercheurs ont concentré leur attention sur la gamme de pratiques et d'événements qui se manifestent naturellement lors de l'observation d'un certain nombre de classes. Ils ont signalé le continuum entre les styles d'enseignement autoritaires et ceux faisant appel à la participation, depuis les philosophies créatives et dynamiques d'enseignement, comme on pourrait les appeler, jusqu'aux formes dénotant des rapports purement mécaniques. Toutefois, ils ont tenté de décrire les enseignants observés, leur formation, leur expérience de vie et leurs opinions sur des questions sociales, et autres, pouvant agir sur les activités de la classe. Ils nous ont

présenté une école qui constituait, selon eux, un modèle d'école communale. Quel était le type d'enseignement le plus efficace ? Une fois de plus, les enseignants et le public qui liront ce rapport pourront tirer leurs propres conclusions.

Les enfants de l'étude bolivienne provenaient de différents milieux. Ils habitaient les villes et les quartiers misérables. Ils parlaient une langue à l'école, et une autre à la maison. Pendant les récréations, ils s'amusaient comme de vrais enfants ; toutefois, en dehors des murs de l'école, ils devaient préparer leurs repas, prendre l'autobus pour aller vendre de la marchandise, ou aider leur mère au marché. Il n'était pas facile pour les enseignants de travailler avec ces enfants. Ils traitaient les antécédents complexes de leurs élèves en imposant la monotonie : répétitions interminables et punitions arbitraires. On reprochait aux enfants leur stupidité ; ils étaient également blâmés s'ils essayaient d'affronter leurs problèmes de façon non conventionnelle. Une mère affirmait : « À l'école, mon fils est triste ». Les chercheurs boliviens ont utilisé cette déclaration comme énonciation de départ pour leur conclusion. Toutefois, l'étude bolivienne laisse présager de l'espoir, car elle expose à quoi un enseignement légèrement différent des autres peut en arriver, suggérant ainsi où reposent les possibilités de changement. La conclusion de l'étude bolivienne indiquait le besoin de travailler avec les enseignants en vue de stimuler, par le biais d'exposés sur leur travail, la prise de conscience de leurs pratiques.

Somme toute, qu'avons-nous gagné de cette étude ? Il semble que l'on ait ouvert davantage le rideau qui cachait les classes des écoles primaires en Amérique latine. Seize écoles, dans quatre pays différents d'Amérique latine, ont été observées. Les classes observées étaient toutes du niveau primaire et s'étendaient de la 1^{re} à la 5^e année (57 en tout) — un échantillon sans aucun doute appréciable. La période, l'intensité et la durée d'observation différaient d'un pays à l'autre, à l'intérieur de chaque pays et entre les écoles ; cependant, le but demeurait le même. Nous avons tenté de décrire les événements de la classe, de centrer notre attention sur des situations jugées significatives pour la compréhension des circonstances menant à la réussite ou à l'échec, et de découvrir la signification que les divers intervenants du processus éducationnel (parents, enseignants, élèves et, dans certains cas les membres de la communauté) attribuaient à l'éducation, à la scolarité, à la réussite et à l'échec. Les résultats étaient remarquablement similaires, rendant possible la généralisation, illustrée en termes de catégories descriptives au chapitre 8. Il a également été possible de tenter une explication du phénomène de l'échec scolaire, d'après ce qui émergeait des ethnographies, et de relier ce phénomène aux manières théoriques existantes d'aborder le problème, soit l'étiquetage et le pouvoir des théories de la réussite, ainsi qu'aux théories reliées à la pensée des enseignants.

Nous nous sommes surtout intéressés aux enseignants et à leur interprétation de la situation d'enseignement et des besoins d'apprentissage de leurs enfants. Nous nous sommes rendu compte de l'effet possible des diverses méthodes théoriques sur leur pensée, méthodes auxquelles ils avaient pu être soumis (« les déterminants socioéconomiques de la réussite » et les « syndromes du traditionalisme pédagogique ») et qui semblaient teinter leur interprétation de la condition des « enfants caractériels ». En géné-



Il faut donner aux enfants des pauvres un bon bagage des connaissances qui sont facilement accessibles aux groupes plus privilégiés de la société.

ral, nous étions préoccupés par leur réticence à tenir compte des lacunes de leurs propres styles d'enseignement qui pouvaient possiblement justifier les difficultés d'apprentissage des élèves. C'est pourquoi il était permis de dire que les explications des enseignants sur la nature des problèmes des enfants étaient inexacts. Nous avons attribué ces idéologies pratiques à leurs vues erronées de la source des problèmes des élèves et de la qualité de leur propre enseignement, et à d'autres interactions s'y rattachant (avec les parents, par exemple).

Selon nous, la force de ces conclusions réside dans le fait que chaque contexte présentait au moins un enseignant différent, c'est-à-dire qui ne pouvait être placé adéquatement dans aucune des catégories descriptives

qui semblaient appropriées aux autres enseignants. Nous avons choisi l'exemple de Señora Rosa pour cet ouvrage, mais il y en avait d'autres. En apparence, le style d'enseignement de Señora Rosa était similaire à celui que l'on retrouvait dans d'autres classes, bien que les conditions matérielles dans lesquelles elle enseignait étaient beaucoup moins adéquates et beaucoup plus limitées que celles d'autres pays. Elle avait recours à la méthode de la récitation et utilisait des outils similaires à ceux auxquels avaient recours la plupart des enseignants ; toutefois, comme nous l'avons vu au chapitre 6, ses cours étaient différents : les enfants étaient réellement invités à participer et à contribuer aux cours avec leurs questions, leurs commentaires et leurs expériences, et cette contribution était acceptée. Señora Rosa s'efforçait de donner un sens à la matière enseignée, en explorant le milieu de compréhension et les expériences personnelles des enfants. À l'instar de beaucoup d'enseignants, elle semblait bonne et intéressée à ses enfants ; néanmoins, elle pouvait se montrer ferme et diriger l'interaction d'enseignement. Señora Rosa ne croyait pas, comme elle nous l'a dit et comme nous avons pu l'observer, que les enfants pouvaient être répartis en cas « récupérables » et en cas « non récupérables ». Selon elle, tous les élèves nécessitaient son attention, bien que certains étaient plus lents que d'autres pour apprendre à lire et à écrire. Comme elle nous l'a expliqué, elle n'avait pas davantage de considération pour les élèves qui reçoivent des prix, étant donné qu'ils sont déjà privilégiés en termes d'intelligence et de mémoire. Elle n'estimait pas non plus que les enfants qui ne reçoivent pas de prix sont nécessairement moins intelligents ; « peut-être ne comprenons-nous pas leur façon d'interpréter les choses ». L'explication de Señora Rosa en ce qui a trait aux enfants difficiles tenait compte du fait que la pauvreté engendre des conditions contraignantes ; toutefois, elle ne voyait pas ces conditions comme des déterminants. Elle était convaincue que l'échec pouvait être évité si l'on respectait les enfants et si l'on prenait en considération leurs besoins d'apprentissage et leur personnalité. Son respect pour les enfants s'étendait également aux parents, en leur qualité de parents et d'êtres humains. À cet égard, son attitude différait grandement de celle de bon nombre des enseignants interrogés dans cette étude. On discernait facilement les convictions de Señora Rosa dans sa façon d'enseigner et dans ses bons rapports avec les élèves et les parents. Non seulement ses élèves ont-ils tous réussi cette année-là, mais l'année suivante, avec un nouveau professeur, ils ont continué d'adopter les mêmes modèles de comportement positif et de contribuer aux activités de la classe, comme ils l'avaient fait avec Señora Rosa.

En évaluant son efficacité et en comparant Señora Rosa à d'autres enseignants, rien ne permet de croire qu'elle jouissait d'un cadre de vie privilégié. À l'instar des autres enseignants boliviens, elle travaillait à l'intérieur du même système scolaire, comportant les mêmes insuffisances de ressources et les mêmes règlements. L'école où elle enseignait était pauvre et il en était de même des enfants, qui étaient, pour la plupart, d'origine Aymara. Toutefois, elle estimait ses premières années d'enseignement heureuses et utiles. Elle était également consciente qu'elle travaillait avec un directeur d'école exceptionnellement dévoué à son travail, à l'école, aux enfants et aux enseignants ; à cet égard, peut-être avait-elle été plus chanceuse que d'autres. D'autres facteurs, que l'on pourrait qualifier de différents, étaient sans doute reliés à la qualité de son enseignement. Non

seulement s'intéressait-elle aux parents et aux élèves, mais elle travaillait bénévolement, avec d'autres enseignants de l'école, à alphabétiser les parents ou à les aider à comprendre la culture et les exigences de l'école. De plus, elle croyait sincèrement à la nécessité d'améliorer ses connaissances et de suivre des cours. Beaucoup d'autres enseignants des autres pays étudiés faisaient de grands sacrifices pour suivre des cours ou s'inscrire à un programme universitaire ; mais, dans la plupart des cas, ils déclaraient le faire expressément pour augmenter leurs chances d'avancement.

Le cas de Señora Rosa sert à illustrer ce qui pourrait constituer les grandes lignes de la conclusion et des recommandations possibles destinées aux organes de direction et aux enseignants en ce qui a trait à l'enseignement dans les milieux défavorisés.

- Les enseignants de cette étude, en assumant volontairement un rôle leur conférant une autorité quasi absolue et le contrôle des événements de la classe, se rendaient également responsables de ses résultats (par exemple, la réussite ou l'échec des élèves).
- Toutefois, la perception des enseignants relativement à cette responsabilité était généralement mauvaise. Ils s'accrochaient à des opinions préconçues relativement aux effets de la privation (sociale ou psychologique) sur les enfants auxquels ils enseignaient, attribuant à cette privation la plus grande partie de la responsabilité de l'échec. On imputait également la responsabilité de l'échec aux parents illettrés ou non solidaires.
- En raison de la fadeur de bon nombre de contextes d'enseignement et des difficultés engendrées par le traitement péjoratif « officiel » dont les enseignants faisaient l'objet, beaucoup croyaient que rien ne pourrait neutraliser ces conditions et, par conséquent, se sentaient justifiés de négliger la qualité de leur enseignement.
- Compte tenu des caractéristiques générales d'enseignement observées, on pourrait dire que les modèles d'enseignement offerts à la plupart des nouveaux venus dans ces contextes étaient pour le moins lugubres. Par conséquent, les possibilités d'apporter des changements en introduisant du sang neuf dans les écoles s'avéraient assez faibles.

En résumé, il nous a semblé que le problème de l'échec scolaire ne dérivait pas seulement des actes des élèves, bien que cette interprétation ne puisse être exclue (et bien que les élèves croyaient que c'était le cas) ; car, dans les cas étudiés, les causes de l'échec pouvaient remonter jusqu'aux enseignants et aux conditions de scolarisation. L'échec est un concept qui, pour nos sources d'information, prenait plusieurs significations. Il pouvait signifier, entre autres, ne pas avoir acquis les compétences de base requises pour fonctionner dans la société, ou encore, avoir acquis ces compétences de façon machinale. Pour les enfants, l'échec était associé à la tristesse, au manque de mérite et à une vie terne ; pour les parents boliviens, il se traduisait par l'inutilité de pénétrer une culture à laquelle ils ne pourraient jamais véritablement s'identifier. L'échec scolaire est partiellement imputable aux circonstances, mais, dans une large mesure, il est engendré à l'intérieur des écoles. Peut-être est-ce pour cette raison qu'un mythe andin raconte que les écoles ont effarouché les fils de l'Inca (Rescaniere 1973).

Que peut-on faire pour remédier à l'échec dans les écoles et les classes telles que celles que nous avons décrites ? Nos recommandations portent surtout sur les enseignants et sur l'attention que les organes de direction doivent leur accorder ; elles examinent également l'importance des recherches futures dans l'apport de documentation pour les programmes de formation des enseignants partout en Amérique latine.

- Nous devons en connaître davantage sur ces enseignants (des niveaux scolaires inférieurs des milieux défavorisés), sur la « majorité » et sur les « señora Rosa », sur leur façon de penser, leurs philosophies pratiques ou leurs idéologies pratiques (selon le cas), et sur la formation de celles-ci.
- Nous devons prélever, dans les pratiques des enseignants du genre de Señora Rosa des échantillons de leur matériel d'enseignement, des extraits de leurs interactions et des informations sur leur technique, afin d'éclairer les textes destinés aux activités de formation des enseignants.
- Nous devons explorer ce qui se déroule dans les établissements de formation des enseignants : quelles sont les connaissances, les méthodes et les interprétations relatives à la scolarisation et à l'éducation qui sont véhiculées dans les classes et dans les corridors.
- Nous devons réorganiser les ateliers de travail où sont explorés le contenu des programmes et les styles d'enseignement. Cela suppose l'utilisation de documentation illustrant ces styles et stimulant la réflexion des enseignants sur leurs pratiques. Il faudrait mettre les enseignants en présence de styles d'enseignement opposés et illustrer, à l'aide de cas vécus, les effets de ces différents styles.
- Par le biais d'ateliers, nous devons donner l'occasion aux enseignants d'explorer leur compréhension et leurs « idéologies pratiques » et de les relier à un examen de leurs pratiques, de même qu'à leur perception des contraintes présentes dans la société et dans le système d'éducation.
- Nous devons nous assurer que les enseignants ont accès à de l'information sérieuse et positive sur les moyens disponibles pour améliorer leur enseignement ; il ne s'agit pas d'imposer un autre ensemble de prescriptions, mais de proposer des solutions de rechange aux méthodes d'enseignement et aux contenus, de façon à doter les enfants des compétences et des connaissances auxquelles les groupes privilégiés de la société ont facilement accès.

Bien que l'on puisse dire que cette étude n'ajoute rien à la version stéréotypée de la situation dans les pays socioéconomiquement faibles du Tiers-Monde, nous soutenons qu'elle va beaucoup plus loin. Nous avons appris le nom des enfants concernés et nous avons rencontré les enseignants qui nous ont fait part de leur philosophie. Nous avons découvert comment se forment les réseaux particuliers de rapports : comment les parents interagissent avec les enseignants, comment les enseignants interagissent avec les élèves et comment les élèves interagissent entre eux. Nous avons appris, dans certains cas, comment les vendeurs ambulants considèrent l'école, et quels sont les effets des exigences bureaucratiques absurdes sur le moral des enseignants. Nous souhaiterions que les enseignants qui travaillent dans des contextes similaires à ceux qui ont été étudiés, autant dans le Tiers-Monde que dans les pays industrialisés, lisent ce compte rendu sans res-

sentiment au sujet de ce qui y est divulgué, mais en réservant plutôt leur jugement ; nous souhaiterions qu'ils analysent leurs expériences quotidiennes, sur lesquelles ils n'ont peut-être pas réfléchi, à la lumière des structures sociopolitiques restrictives extérieures ; nous souhaiterions qu'ils délimitent leur responsabilité en ce qui a trait aux résultats d'apprentissage des enfants démunis. Peut-être y aurait-il lieu d'étendre un peu ces limites afin que ces enfants aient une chance dans un monde qui leur est, dans une large mesure, adverse.

Rescaniere, A.O. 1973. El mito de la escuela. *In* Ossio, J.M., éd., *Ideología mesiánica del mundo andino*. Edición de Ignacio Prado Pastor, Lima, Pérou.

Annexe 1. La recherche ethnographique

Araceli de Tezanos

On atteint une étape cruciale de la recherche ethnographique lorsqu'il devient évident qu'il faudra interpréter la quantité prodigieuse d'information recueillie en cours d'observation. Toutefois, avant même d'arriver à cette étape, lorsque l'on rédige à nouveau les premières notes dans un format augmenté et intelligible, on prend conscience du fait qu'une certaine forme d'interprétation s'avère nécessaire et que nous devons assumer notre rôle de chercheurs interprétatifs.

Cette annexe porte sur la façon dont l'équipe colombienne en est venue à comprendre les implications de la recherche ethnographique de même que la nature du processus d'interprétation comme tel. Afin de prendre conscience de ce que suppose la recherche ethnographique, nous avons éprouvé la nécessité de recourir à la philosophie et, tout particulièrement, à la considération de questions traitant des connaissances et de la façon de les acquérir. À la lumière de cette étude et de nos expériences sur le terrain, nous avons discuté des problèmes reliés aux suppositions des observateurs-chercheurs sur la connaissance et comment celles-ci peuvent influencer sur l'interprétation. Pendant l'étape d'interprétation, nous avons considéré la nature du processus d'observation ainsi que les modes de traitement en sachant que nous aurions à présenter cette étude à d'autres. Nous avons finalement décidé que notre objectif était de reconstituer les situations étudiées, c'est-à-dire le processus d'enseignement dans quatre écoles primaires de Colombie.

Observation

À partir du moment où nous avons commencé nos recherches, nous avons acquis une première notion, quelque peu vague, de ce que nous allions observer en concentrant notre attention sur les rapports à l'école, ainsi que sur les liens entre l'école et la communauté. Nous nous sommes également proposé d'observer ces rapports sous une perspective très étendue et sans présuppositions superflues.

Peut-être devrions-nous clarifier ce que nous entendons par présuppositions superflues. Naturellement, nous savions, dès le début de nos recherches, que nous allions fonctionner d'après des suppositions ; mais nous avons surtout voulu éviter de tomber dans une sorte d'ornière qui situerait notre compréhension de la réalité à l'intérieur d'un cadre théorique contenant déjà une explication de cette réalité. Nous étions d'avis que ces présuppositions, qui sont intrinsèques à toute activité de recherche,

ne devraient pas, dans notre cas, dériver des modèles théoriques existants, mais plutôt de notre propre statut en tant qu'êtres sociaux, de notre conscience de ce statut et des conditions historiques et culturelles qui entourent le phénomène que nous analysons.

Par conséquent, nous avons été amenés à axer nos méthodes d'enquête sur l'objet de la recherche lui-même, c'est-à-dire l'observation des situations de la vie quotidienne de l'école et de la communauté s'y rattachant. Les questions très vastes faisant partie du raisonnement initial de cette étude nous ont servi uniquement de guide. Nous voulions éviter une interprétation prématurée de la matière que nous allions recueillir.

Par conséquent, nous avons commencé, d'une part, à réfléchir aux conditions et aux buts du processus d'observation et, d'autre part, à déterminer les éléments pertinents et ceux ne pouvant être retenus. Nous savions que, du point de vue ethnographique, cette question ne pouvait être résolue a priori (voir CIEA 1980 ; Rockwell 1980). Somme toute, nous considérions qu'il était impossible de bien comprendre l'objet d'une enquête à partir d'une interprétation théorique de celui-ci. De même, nous ne pouvions convertir le processus d'observation en une simple recherche de ce qui est considéré important au départ.

Du point de vue de la recherche qui, de par son essence, est qualitative, nous avons considéré que le processus d'observation permet de documenter tout le phénomène. Par conséquent, nous croyions que nous devions tout observer, même si nous savions qu'il était impossible de percevoir l'ensemble d'un seul coup d'œil. Nous étions également conscients du fait que le chercheur qui entreprend un travail avec l'intention de tout voir constate que son rapport initial avec l'objet de la recherche devient « abstrait », c'est-à-dire pauvre et superficiel. Cela s'explique par le fait que la première rencontre avec l'objet de la recherche est marquée par le sens pratique et n'englobe que ses traits extérieurs.¹

Néanmoins, pour ne pas nous laisser guider par des critères de sélection non analysés, nous avons décidé de limiter nos observations, dans la mesure du possible, à notre domaine d'intérêt.

Le processus normal d'observation se veut sélectif ; c'est-à-dire que l'on choisit toujours inconsciemment en fonction de certaines catégorisations antérieures — qu'elles soient sociales ou théoriques — au sujet de la réalité observée. Où doit-on regarder pour analyser l'école ? Qu'est-ce qu'une école ? On a normalement tendance à rejeter tout ce qui est jugé non pertinent ; c'est pourquoi il est important, quoiqu'impossible, de tout observer. L'observation ethnographique ne commence pas par une vue d'ensemble pour ensuite passer à la sélection et à la définition des éléments à observer. Elle se déroule tout à

¹Dans les ouvrages philosophiques, plusieurs séries de termes ont été utilisées pour désigner les concepts d'« abstrait » et de « concret ». Dans cet ouvrage, nous nous intéressons à deux termes en particulier, à savoir unilatéral et multilatéral. En analysant la montée de l'abstrait au concret, nous considérons abstrait ce qui est unilatéral, incomplet ou « pauvre » ; le concret signifie ce qui est multilatéral, complet ou « riche ». L'abstrait apparaît comme l'un des aspects de la totalité ; c'est l'unité de la diversité. De là vient le fait que ces concepts représentent des catégories pouvant couvrir universellement la nature, la société et la pensée (voir Alexzeiev 1964).

fait en sens contraire. Au début, on observe très peu de choses en raison d'un processus de sélection inconscient ; il est donc nécessaire de se conditionner à voir davantage. On y arrive en devenant attentif aux détails qui ne peuvent pas encore être observés en tant qu'éléments d'un plan interprétatif et en relevant les signaux se manifestant à l'intérieur du contexte et indiquant de nouveaux éléments et rapports significatifs.

(Rockwell 1980)

Comme le fait remarquer cette citation, l'établissement de catégories, qui est le point de départ de l'interprétation, constitue déjà un fait à l'intérieur du processus d'observation ; par exemple, le chercheur choisit un élément, qu'il retrouve en surface de l'objet observé et qui devient ensuite un sujet de définition. Ce processus de sélection ne se reporte à aucun modèle ou théorie, mais plutôt au type et au degré de contact que le chercheur a avec la réalité. Tout au long du processus d'observation ethnographique et du passage de l'abstrait au concret, l'observateur est engagé dans la sélection de contenus sans critères préalablement définis, signalant ainsi l'importance de son point de vue. À cet égard, nous avons conclu que le chercheur serait davantage en mesure d'atteindre ses objectifs une fois qu'il aurait pris conscience de son propre processus de sélection ; ainsi, il pourrait observer en premier ce qui est immédiat et superficiel pour ensuite procéder à ce qui serait, plus substantiellement et plus concrètement, l'objet d'investigation.

Les diverses étapes conduisant à la compréhension d'un objet de recherche et à sa concrétisation sont prises relativement à l'essence de cet objet. À son tour, la conscience des détails dans l'objet mène à la prise de conscience des caractéristiques essentielles de l'objet. Les détails sont habituellement considérés comme des conditions accessoires à l'objet et ne sont pas perçus en fonction de la compréhension globale de celui-ci. Pourtant, la connaissance de l'objet ne suffit pas. Il faut reconnaître l'objet ; c'est-à-dire qu'il faut le percevoir et le comprendre de différentes façons. À cette fin, les détails, bien qu'ils puissent être jugés non pertinents, ou même gênants, sont importants. En faisant la lumière sur les contradictions du processus d'interprétation, ces éléments particulièrement significatifs nous permettent de percevoir l'essence de l'objet, et la manière dont celui-ci fonctionne dans la réalité.

Analyse des observations

Une fois les observations complétées, le besoin formel d'interprétation est devenu pressant ; cela supposait la nécessité de comprendre la réalité vécue dans la situation observée, sans perdre de vue notre statut de chercheurs de même que les objectifs de notre travail. Les questions de recherche initiales renfermaient des objectifs généraux qui ont éventuellement été reformulés lorsque nous nous sommes orientés vers une considération plus approfondie de l'objet étudié.

L'analyse des données d'observation comporte deux étapes : la description et l'interprétation.

Description

Geertz (1973) interprète l'ethnographie comme la possibilité d'effectuer une description approfondie (« dense ») de situations particulières de la réalité. Ses vues rejoignent la définition de « description » que l'on retrouve au dictionnaire : « action d'énumérer les caractères de quelque chose » ou « représentation verbale ou portrait ». En utilisant ces définitions, nous avons découvert l'importance de la question du « langage » utilisé pour les descriptions.

Pour résoudre le problème de langage, nous avons dû considérer le fait que les « résultats » de l'enquête ethnographique ne seraient pas seulement présentés à la « communauté scientifique », mais également aux intervenants des événements sociaux étudiés. Donc, d'une certaine façon, l'ethnographe est un traducteur qui doit travailler dans deux directions : il ou elle doit traduire le langage des intervenants dans le code linguistique de la communauté scientifique et il doit également présenter sa description aux intervenants, afin qu'ils puissent l'examiner.

L'analyse de la description ne se rapporte pas seulement à sa structure syntaxique, mais également à son intention de communiquer au lecteur une partie ou l'ensemble de la réalité. Pour comprendre la fonction de traduction du processus descriptif, il faut faire la distinction entre ce qui est compris et la manière de le comprendre.² Lorsque le traducteur traduit un ouvrage littéraire, il le réécrit. De même, lorsque l'ethnographe décrit la partie de la réalité qu'il a observée, il doit également la réécrire. Toutefois, les modes de réécriture du traducteur et de l'ethnographe diffèrent. Le traducteur trouve un ordre déjà établi dans le texte qu'il traduit, tandis que l'ethnographe affronte une réalité quelque peu chaotique, à laquelle il doit donner un sens. Néanmoins, le traducteur et l'ethnographe doivent constamment tenir compte de ce qui est compris et de la manière de le comprendre. Bien que les mots de différentes langues puissent avoir des significations identiques, ils peuvent être compris différemment. Naturellement, ceci est relié à la façon dont les structures culturelles diffèrent les unes des autres ou dépendent de leur développement historique. C'est là que les rôles du traducteur et de l'ethnographe convergent, les deux devant offrir, dans la langue d'arrivée, un reflet de la langue de départ.

Le concept de traduction de Benjamin (1970), que celui-ci oppose à la création littéraire, spécifie qu'en traduisant, le traducteur ne modifie pas la profondeur de ce qui pourrait être appelé la forêt idiomatique, mais plutôt qu'il la regarde de l'extérieur ou mieux encore du devant. Ce faisant, le traducteur, sans pénétrer dans la forêt, produit dans la nouvelle langue un reflet de l'ouvrage écrit dans une langue étrangère.

Lorsque nous tentons de décrire la réalité observée, en tant qu'ethnographes, nous faisons face à une myriade de faits quelque peu chaotiques qu'il est impossible de dépeindre en détail sans tomber dans les assertions factuelles décousues. Par conséquent, nous devons prendre du recul, afin

²La majeure partie du discours qui suit sur la fonction sociologique de la « traduction » appartient à la pensée du sociologue Walter Benjamin (1970), de l'École de Francfort.

de « refléter » l'original. Ainsi, dans cette étude, nous avons commencé par brosser un tableau des faits représentatifs de l'ensemble ou d'une partie de la réalité observée, de façon à obtenir une description fidèle des procédés scolaires qui nous intéressaient, sans toutefois faire allusion à leurs attributs essentiels.

En effectuant cette ébauche descriptive, nous avons commencé par respecter l'ordre des éléments ou des jugements hiérarchiques sur la classe, portés par les principaux intervenants, à savoir les enseignants et les élèves. Ceux-ci ne percevaient pas toujours cet ordre ou cette hiérarchie des éléments ; toutefois, nous avons découvert qu'il s'agit d'une composante intermittente de leurs actes (voir le chapitre 5). Sans cette découverte, nous n'aurions pu passer de la simple organisation des faits observés à la création d'une certaine forme de catégories a priori. En d'autres termes, nous avons besoin de nous éloigner de nos propres théories et du caractère concret des salles de classe pour isoler le mode de perception et de jugement des intervenants comme il se manifestait dans leurs gestes. Par conséquent, nous avons commencé à « voir » et à « lire » la réalité de la classe.

Nous ne nous sommes pas tellement renseignés sur la nature de l'enseignement en découvrant, comme nous l'avons fait, qu'un enseignant peut se conformer à une suite d'étapes répétitives correspondant au contenu des manuels en ce qui a trait à la façon de donner les cours. Pour mieux comprendre le processus d'enseignement original, il faudrait le retrouver dans la formation de l'enseignant.

Dans ce cas-ci, le processus d'enseignement original a été formé à partir de tous les événements qui se sont déroulés dans une salle de classe et auxquels participaient un enseignant et un groupe d'élèves. Ces composantes sont ressorties comme des éléments cruciaux du processus éducationnel. Nous les avons réunies tandis que nous tentions de lire la classe comme un texte à traduire ; en donnant une telle structure au texte que nous étions en train de réécrire, nous avons pu voir dans quelle mesure, en tant qu'ethnographes, nous nous distinguions du simple traducteur. Tandis que le texte littéraire sur lequel travaille le traducteur a une unité comme tel, la réalité que nous décrivions en tant qu'ethnographes devait être reconstituée à partir d'événements particuliers, distincts et incohérents pour former un tout compréhensible. Cela signifiait rapporter les paroles et les gestes des participants et tenter de comprendre la nature hiérarchique des situations observées, sans les soumettre à des interprétations théoriques.

Interprétation

Après avoir élaboré notre description, nous avons le choix de nous contenter de ce qui avait été réalisé, ou de revenir en arrière pour observer le phénomène expérimenté au cours de l'observation. Cette deuxième démarche signifiait une nouvelle et différente irruption dans la réalité. La description originale avait déjà nécessité une irruption dans la réalité de l'école, des enseignants et des élèves. Il faudrait nous y introduire de nouveau pour rechercher, cette fois-ci, les structures essentielles à la signification. En décidant d'agir ainsi, nous avons entrepris la tâche ardue de l'interprétation, qui nous permettrait de procéder à la reconstitution théorique de la réalité.

L'interprétation constitue une recherche des rapports, c'est-à-dire la découverte de structures au sein d'une situation particulière en permettant à la nature de cette situation de se dégager du phénomène. Nous laissons de côté le jargon des « il semble » pour entrer dans celui des « c'est ». Plus de suppositions, mais des faits, bien que ceux-ci doivent toujours être déterminés par des conditions historiques concrètes. L'« essence » même des établissements d'enseignement colombiens, qui faisait l'objet de notre processus d'interprétation heuristique, ne pouvait être perçue uniquement en fonction des comportements observés chez les enseignants, les enfants et les administrateurs, et des objectifs décrits dans les documents officiels. Mais, grâce à notre effort herméneutique, cette essence devrait émerger des contradictions observées entre la rationalité théorique imputée et la rationalité de l'objet véritable.

Nous avons entrepris le processus herméneutique en considérant la possibilité d'abstraire les textes que nous avions rédigés pendant la phase descriptive. Nous éprouvions le besoin de nous retirer, pour ainsi dire, puis de nous replonger dans l'objet, que nous avions décrit comme un « reflet de l'original », et de nous engager, tout en gardant nos distances, dans une lecture sceptique de cette description. Guidés par ce scepticisme, nous avons cherché, dans les textes, des événements récurrents ; nous avons ensuite cherché le lien entre ces événements qui nous permettrait d'imputer une signification à la classe, et ainsi, de reconstituer son « image ».³

Les événements récurrents que nous avons découverts ont été extraits à titre de signes ou de langage codé ayant besoin d'interprétation ; nous avons donc cherché à isoler et à définir leurs éléments au moyen de concepts critiques. Cependant, nous n'avons pas recherché des concepts empruntés à d'autres théories, comme c'est le cas lorsqu'un philosophe tel que Theodor Adorno a recours à des catégories marxistes ou freudiennes pour interpréter des pièces musicales ou des textes philosophiques. Nous avons plutôt cherché des concepts pouvant émerger du texte. Nous espérons que, de cette façon, ces concepts ne constitueraient pas uniquement des analogies à l'objet étudié, mais sa manifestation réelle. Dans notre ouvrage, nous avons désigné ces concepts comme des « moments significatifs » et leurs signes, comme des « incidents clés ».

La réorganisation de ces signes et de leurs concepts médiateurs a généré une représentation de la réalité que nous étudions. Ce que nous avons essayé de reconstituer, c'est une image qui, par le biais d'un processus de « désenchantement » ou de scepticisme relativement à l'objet initialement décrit, rendrait visible la nature intrinsèque de ses relations sociales. Un tel désenchantement n'a été rendu possible que lorsque les détails ont été dialectiquement reliés au tout, au moyen de réflexions conceptuelles. Il n'est pas ressorti de notre expérience immédiate, mais a résulté de notre tentative d'élaborer, par le biais de l'interprétation, une image de notre objet. En conséquence, l'interprétation, telle que nous la voyions, ne consistait pas à associer la réalité à une signification déterminée (la traduire par une signification), mais plutôt à chercher sa signification à l'intérieur

³Le concept de « l'image » est interprété, selon Adorno (1975), comme des représentations objectivées, « qui ne sont pas simplement données, mais doivent être produites par les êtres humains ».

de son actualité historique et à tenter de découvrir les formes de relations sociales cachées dans les apparences de l'objet de recherche considéré.

Construction théorique

Nous sommes d'avis que le but ultime de la recherche, c'est la constitution de connaissances servant à alimenter l'élaboration de la théorie. Cependant, lorsqu'il s'agit d'une recherche de type éducationnel, on doit faire face à un doute de type cartésien : existe-t-il une théorie éducationnelle ? Si oui, quel est donc le but de la recherche éducationnelle ? Qu'est-ce que ses résultats peuvent amener ? La dernière partie de ce chapitre porte sur ces questions, telles que nous en sommes venus à les percevoir à la suite de notre expérience sur le terrain.

Nous allons débiter par une proposition très simple, selon laquelle l'éducation a un sens en tant que pratique sociale. Tout au cours de l'histoire, ses activités ont conduit à une vaste gamme de réflexions sur ses objectifs, sur ses diverses formes d'action, sur son contenu et sur les rapports entre ses intervenants. Nous sommes convaincus que de telles réflexions ont contribué à l'élaboration d'une structure théorique de l'éducation, principalement parce que, comme dans toute autre discipline, ces réflexions ont découlé de l'expérience de leurs auteurs.

Différents points de vue inspirent les réflexions sur l'éducation, étant donné qu'elles résultent de tentatives humaines et des engagements politiques dans l'histoire. Nous sommes donc en mesure de parler de l'idéalisme positiviste ou des conceptions marxistes de l'éducation, ou encore des démarches psychologiques, économiques ou sociologiques de l'analyse de l'éducation. De la même manière, nous pouvons affirmer que la recherche éducationnelle a le pouvoir de contribuer à un renouvellement constant de ces théories.

Toute idée éducationnelle comprend implicitement un raisonnement théorique ; c'est également le cas des pratiques de l'éducation, telles qu'elles se retrouvent dans les milieux éducationnels. Il s'agit donc de découvrir le degré de cohérence entre le raisonnement de la théorie éducationnelle et le raisonnement qui transparaît dans les pratiques éducationnelles. La recherche a un rôle à jouer à cet égard, bien que celui-ci ne consiste pas à concilier la pratique au raisonnement théorique, ou vice versa. Le but ultime de la recherche n'est pas de résoudre les contradictions, mais de faire la lumière sur celles-ci (Adorno 1975). D'un point de vue ethnographique, il semble évident que notre processus d'interprétation, en ce qui a trait à la réalité, ne vise pas à offrir des résultats dans le sens traditionnel du mot ; c'est-à-dire des résultats pouvant être insérés, comme des pièces de meccano, dans une structure théorique reliée aux écoles et aux enseignants. Notre objectif consiste plutôt à progresser dans l'élaboration d'une théorie sur l'école et sur ce qui se déroule à l'intérieur de celle-ci, ainsi que sur l'école par rapport à un tout social. Par conséquent, ces « situations réelles » qui constituent le point de départ de la science, ne sont pas simplement perçues comme des données à vérifier et à utiliser pour faire des prédictions en accord avec les lois de la probabilité. Chaque donnée dépend non seulement de la nature, mais également du pouvoir de l'homme

sur la nature. Les objets, le type de perceptions, les questions posées, de même que le sens des réponses, tous mettent en lumière l'activité humaine et le degré du pouvoir humain (voir Horkheimer 1972).

Par conséquent, dans ce genre de recherche, le processus de reconstitution théorique ne doit pas résulter seulement des réflexions du chercheur, mais également d'un travail de réflexion plus collectif. Pourquoi ? Parce que la réflexion est une expérience vécue, une pratique sociale dialectique qui conduit les intervenants du processus éducatif à une conscientisation accrue de l'éducation comme expression de la totalité sociale au sein de laquelle elle se produit et se développe. Vue ainsi, la perspective ethnographique à l'intérieur d'une enquête qualitative de la réalité de l'école tiendrait compte non seulement de ses interprétations, mais également de sa transformation.

-
- Adorno, T. 1975. *Dialecta negativa*. Taurus Ediciones, S.A., Barcelone, Espagne.
- Alexzeiev, M. 1964. *Dialectica de la forma del pensamiento*. Ediciones Platina, Buenos Aires, Argentine.
- Benjamin, W. 1970. La tarea del traductor. *In* *Angelus novus*, Editorial Sur, Barcelone, Espagne.
- CIEA-IPN (Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional). 1980. *Análisis de datos etnográficos*. CIEA-IPN, México, Mexique.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of culture*. Basic Books, Inc., New York, New York, USA.
- Horkheimer, M. 1972. *Critical theory*. The Seabury Press, Inc., New York, New York, USA.
- Rockwell, E. 1980. *La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, Mexique.

Annexe 2. Structure de la recherche et programme de formation

Structure de la recherche

Lorsque l'on a discuté, à la réunion de Bogotá (mai 1981), de la possibilité d'effectuer une recherche ethnographique en Amérique latine, on a également considéré une structure de recherche qui a été approuvée en principe. Par la suite, chacune des équipes des différents pays a apporté certains changements en fonction de circonstances particulières et de leurs vues sur le projet. Toutefois, dans l'ensemble, on s'en est tenu aux questions principales qui faisaient fonction de lignes directrices. Le projet était axé sur l'Amérique latine puisqu'il s'agissait d'une région appropriée pour effectuer une étude sur les enseignants et les classes.

L'Amérique latine comporte de grandes inégalités de nature sociale et économique, qui se reflètent dans le niveau d'éducation de la population. On y retrouve les éternels problèmes du pourcentage élevé de reprises pendant les premières années du cours primaire ainsi que des déséquilibres graves au niveau des dispositions et des résultats éducationnels entre les régions rurales et urbaines. Après une décennie d'optimisme, où l'on avait nourri l'espoir de parvenir à l'éducation primaire pour tous et de voir l'éducation secondaire produire la main-d'œuvre nécessaire à l'essor économique, les résultats, bien qu'impressionnants dans certains cas, n'étaient pas conformes aux attentes. Ces résultats médiocres sont imputables à des facteurs socioéconomiques importants qui ont été révélés par des recherches considérables effectuées en Amérique latine. Par conséquent, une amélioration réelle nécessite des changements radicaux dans la structure des systèmes politique et économique de la plupart de ces pays. Malheureusement, l'expérience de la dernière décennie a démontré que, dans plusieurs régions, un changement d'importance ne se produit que très lentement, s'il se produit, et qu'entre-temps, les institutions telles que les écoles peuvent renforcer les inégalités existantes. Ainsi, on se retrouve devant l'alternative suivante : rester pris dans le cercle vicieux qui maintient les choses comme elles le sont, ou essayer de rompre ce cercle au moment où des changements semblent possibles. L'éducation est un domaine qui permet encore d'envisager la notion de niveaux minimums de réalisation et de chances égales d'atteindre ces niveaux. Si l'on considère que les facteurs socioéconomiques et éducationnels influent sur les résultats scolaires, il est possible de croire que les changements au niveau du processus d'éducation, lesquels tiennent compte des déterminants sociaux, puissent engendrer des résultats qui atténuent les effets négatifs de la pauvreté et augmentent les chances permettant d'atteindre de tels niveaux minimums

d'éducation. Par conséquent, il importe de découvrir ce que pourrait être ces changements.

À l'intérieur du processus d'éducation, il est possible de centrer notre attention sur l'interaction enseignants-élèves en tant que microcosme reflétant la variété des influences scolaires et sociales. Il est possible d'observer différents milieux et d'assister aux événements qui se déroulent dans les classes. Comment les enseignants, par leurs paroles, leurs actes et leurs gestes, influent-ils sur les résultats des élèves et comment réagissent-ils face à la personnalité des élèves ? Le niveau de compétence des enseignants en Amérique latine a augmenté au cours des 15 dernières années ; plusieurs pays ont introduit des programmes modernes, du matériel d'enseignement, ainsi que des programmes de formation en milieu de travail, et ont apporté d'autres changements administratifs qui devraient influencer sur la performance de l'enseignant. Si c'est le cas, comment ces changements se manifestent-ils dans la classe ? Très peu d'études ont comporté des observations des écoles aussi approfondies et prolongées que les nôtres. Il existe encore des questions importantes qui restent sans réponse. Quels sont les événements de la classe qui produisent le taux élevé de redoublants de 1^{re} année ? Ayant été dépeints dans un grand nombre de documents politiques comme les « agents du développement de la communauté », les enseignants sont-ils à la hauteur de ce rôle ? Pourquoi les élèves ayant des problèmes d'apprentissage, les redoublants et les lâcheurs doivent-ils souvent faire face à une opposition de la part de leurs enseignants ?

Si l'on examinait ce qui se déroule dans les écoles des communautés rurales et urbaines défavorisées d'Amérique latine, il serait possible de prétendre qu'un certain nombre de facteurs reliés aux enseignants ou à l'école augmentent ou diminuent les chances de réussite des enfants qui sont nés en bordure d'un système social. Bien que cette étude ait été effectuée dans un contexte spécifique, elle pourrait également contribuer à apporter des explications hypothétiques de ce qui se produit ailleurs dans des emplacements similaires.

Par conséquent, il vaudrait la peine d'examiner la situation de l'enseignement dans les écoles d'Amérique latine, à la lumière des objectifs de l'État pour ses systèmes éducationnels et pour les besoins culturels de ses communautés, afin de découvrir quel rôle joue l'enseignant et quelles conditions de sa performance et de ses interactions avec les enfants et le milieu produisent les résultats les pires ou les meilleurs. La population cible serait la population démunie, c'est-à-dire celle à qui actuellement, l'éducation profite le moins.

Proposition de recherche

À partir de ces considérations, une recherche exhaustive a été proposée sur l'influence qu'ont les enseignants sur l'apprentissage des élèves pendant les premières années de leur cours primaire en Amérique latine. L'étude doit comporter plusieurs étapes, et chacune d'entre elles est à la fois indépendante et tributaire de l'étape précédente. Le projet vise à produire des recommandations pouvant influencer sur les décisions concernant la formation des enseignants et les dispositions administratives du système. Les étapes suivantes ont été considérées :

- une étude préliminaire en vue d'analyser le processus d'enseignement et les facteurs déterminant l'influence de l'enseignant sur l'apprentissage de l'élève (un seul est signalé dans cet ouvrage) ;
- la conception d'un modèle de recherche devant être menée dans plusieurs pays d'Amérique latine afin d'éprouver les conclusions de la première étude ; et
- la conception d'expériences destinées à la formation des enseignants et visant à inciter les changements inspirés par les constatations des deux premières étapes.

Le plan de recherche proposé considère que l'éducation fait partie du contexte socioéconomique et qu'elle dépend de ses caractéristiques ; ce plan suppose que pour comprendre ce qui se produit à l'école et comment le processus éducationnel influe sur les enfants, il faut tenir compte du modèle d'interaction qui apparaît à la figure 5.

Par conséquent, si l'on veut examiner les raisons pour lesquelles les enfants n'apprennent pas à lire ou à écrire, il faut concentrer notre attention non seulement sur le comportement de l'enseignant, mais également sur ce qui influe sur ce comportement : le système éducationnel, le système social, les valeurs et les attentes des parents, les conditions de l'école et les caractéristiques de l'enfant. Dans beaucoup de recherches, on a étudié certains de ces rapports, et tout particulièrement celui qui existe entre les facteurs socioéconomiques et l'apprentissage. Très peu d'ouvrages jettent un regard sur le processus éducationnel et sur son application concrète dans les écoles et dans leurs communautés.

Première étape de l'étude

À cette étape, l'objectif de l'étude consiste à examiner la situation de l'enseignement dans quelques écoles primaires d'Amérique latine afin de découvrir comment et pourquoi les enseignants contribuent à la réussite ou à l'échec de leurs élèves, en termes des exigences du système éducationnel.

De façon plus spécifique, cette recherche veut répondre aux questions sur les sujets suivants :

- *L'enseignant dans la salle de classe* : quels sont les événements du processus d'enseignement et des activités en classe qui semblent agir sur l'apprentissage de l'élève ?
- *Le système éducationnel* : quelles sont les caractéristiques du système, les qualifications de l'enseignant, les dispositions relatives à la formation en milieu de travail, les proportions enseignant-élèves, les efforts de modernisation, l'accessibilité des ressources et du matériel d'enseignement, les politiques éducationnelles et leur relation avec les politiques nationales, les systèmes administratifs, etc. ? Comment ces facteurs sont-ils reliés aux événements scolaires et aux processus d'enseignement ?
- *La communauté* : quelles sont les caractéristiques de la communauté encadrant l'école ou d'où l'enfant est issu ? Quelles sont ses activités et son niveau de développement ? Quelles sont les convictions et les valeurs réelles des parents, des religieux et des dirigeants de

la communauté en ce qui a trait à l'éducation ? Quelle est la langue la plus couramment parlée ? Quel est le lien entre les valeurs et les convictions de la communauté sur l'éducation et les théories de modernisation, telles que soutenues par les organes de direction et les enseignants ? Comment tout cela influe-t-il sur le processus d'enseignement ?

- *Les modèles de relations sociales* : qui sont les enseignants et quelle est leur position par rapport aux autres membres de la communauté ? Quelles sont les attentes des membres de la communauté en ce qui a trait aux enseignants et aux administrateurs et, vice versa, quelles sont les attentes des enseignants par rapport au rôle des parents et des autres membres de la communauté ? Comment ces relations agissent-elles sur la structure de l'école et de ses activités : le style d'enseignement et d'apprentissage ?

On a proposé d'effectuer l'étude en appliquant la méthodologie « qualitative ». L'accent sera mis sur la compréhension de la situation de l'école, des processus qui se déroulent à l'intérieur de celle-ci, de son rapport avec la communauté extérieure et des perceptions de tous ceux qui sont reliés, de près ou de loin, au processus éducationnel. Dans cette perspective, nous aurons recours aux méthodes d'observation ethnographiques. Les chercheurs seront plongés dans la vie de l'école et de sa communauté pendant un certain temps, en prenant des notes d'observation détaillées sur les principaux événements. L'interprétation des notes d'observation nécessitera de l'information provenant de diverses sources : des entrevues avec les enseignants, les parents, les dirigeants de la communauté et d'autres personnes, si cela est jugé nécessaire. Une bonne partie de l'information proviendra également des registres de l'école, des autorités éducationnelles, des documents officiels, des bulletins adressés aux enseignants et des journaux. Finalement, il faudra tenir compte de la structure sociale et politique et utiliser toute l'information pertinente s'y rattachant.

Les raisons de la réussite ou de l'échec constituent le centre d'intérêt de cette étude. Il faudra donc utiliser diverses sources d'information afin de découvrir la position que les enfants occupent dans la balance réussite-échec de leur classe. Toutefois, lors de l'analyse finale, il faudra déterminer la réussite ou l'échec conformément aux définitions que donnent les écoles ou le système éducationnel des conditions du passage à un niveau supérieur.

Programme de formation

Le programme de formation se déroulait au Texas, au Research and Development Center for Teacher Education, à Austin, et au Intercultural Development Research Associates, à San Antonio, et durait quatre semaines. La formation, structurée par Susan Heck, mettait l'accent sur la théorie et la pratique anthropologique, cette dernière portant principalement sur les recherches en cours dans les classes bilingues (espagnol). La formation était composée de quatre éléments de base : philosophie de la perspective anthropologique, techniques ethnographiques, affiliations aux projets ethnographiques en cours, et problèmes de gestion et de conception en ethnographie. À Austin, les participants ont également habité

avec des familles espagnoles, ont participé aux activités du University's Latin American Studies Center, et ont pris connaissance de plusieurs programmes d'éducation bilingues.

À Mexico, la formation durait trois semaines et se déroulait au Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), au Centro de Investigación y de Estudios Avanzados de l'Instituto Politécnico Nacional. La coordinatrice était l'anthropologue résidente du DIE, Elsie Rockwell. La formation de Mexico portait principalement sur la recherche et les théories reliées à l'éducation dans le contexte social et économique d'Amérique latine.

Outre les stagiaires et madame Rockwell, Susan Heck, de même que Beatrice Avalos, la coordinatrice de ce projet, ont assisté à la conclusion de trois jours du programme de formation de Mexico. Cette conclusion visait à réviser le programme de formation et à planifier plus en détail la conception et l'échéancier de chaque étude nationale.

Règle générale, le programme de formation a été couronné de succès, en ce sens qu'il transmettait, de manière systématique, de l'information sur la recherche ethnographique à des personnes intéressées, mais mal préparées pour une telle recherche. Apparemment, ce programme a non seulement placé l'ethnographie dans le contexte plus vaste des sciences humaines et de la phénoménologie, mais il a également enrichi les participants au point de vue de l'observation dans les classes, de la prise de notes, des techniques d'entrevue et de l'analyse qualitative des données. Une importante documentation, souvent traduite de l'espagnol, a également été fournie aux participants.

