La construction du cadre de la scolarisation comme contexte de littératie par les enseignants brésiliens

The construction of schooling frame as a context of literacy by Brazilians teachers

Maira Mamede

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8968>

DOI : 10.4000/ree.8968

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Maira Mamede, « La construction du cadre de la scolarisation comme contexte de littératie par les enseignants brésiliens », *Recherches en éducation* [En ligne], HS3 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8968> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8968>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La construction du cadre de la scolarisation comme contexte de littératie par les enseignants brésiliens

Maira Mamede¹

Résumé

Les difficultés scolaires, notamment chez les élèves d'origine populaire tiennent en grande partie à la faible familiarité avec la culture écrite. Mais, au-delà des difficultés qui peuvent trouver leur source dans l'origine sociale des élèves, il semble nécessaire d'interroger la manière dont se fait la construction du cadre de la scolarisation comme contexte de littératie. Notre objectif était d'identifier des modes de faire pédagogiques à l'œuvre dans l'école publique brésilienne, recevant exclusivement un public défavorisé, et d'observer la manière dont ils constituent un contexte littératié, notamment à partir de la distinction entre littératie restreinte et étendue. Pour cela, nous avons constitué un corpus d'observations de classe, en primaire et en collège. En effet, nos analyses montrent que le cadre de la scolarisation peut favoriser une insertion restreinte dans la littératie, ou bien aller dans le sens de la littératie étendue, notamment par la mise en œuvre, par l'enseignant ainsi que par les élèves, des potentialités cognitives liées à la culture écrite (à l'oral comme à l'écrit, d'ailleurs). Ces premiers résultats nous ont amenée à nous interroger sur le type d'insertion dans la littératie des enseignants eux-mêmes, d'autant plus que la majorité des enseignants actuellement en exercice au Brésil sont issus de familles peu ou pas scolarisées. A partir de l'analyse d'un deuxième corpus, constitué d'écrits produits en situation de formation, nous avons essayé de déterminer si leurs écrits témoignaient d'une insertion dans la littératie étendue. Nos analyses montrent que ces productions sont investies à partir de modalités d'écriture peu à même d'étayer l'actualisation de potentialités cognitives de l'écrit. Dès lors, du moment où certains enseignants sont peu littératiés, il semble peu probable qu'ils soient capables d'insérer les élèves dans la littératie étendue.

Les recherches qui portent sur la construction des inégalités scolaires tendent à en identifier deux sources principales : d'un côté, les dispositions socio-langagières et cognitives différenciées chez les élèves, de l'autre, l'opacité des exigences cognitives du cadre de la scolarisation. En ce qui concerne les dispositions socio-langagières et cognitives des élèves, outre le fait que tous n'arrivent pas égaux à l'école, elles interviennent également dans la manière dont les élèves interprètent et investissent les activités scolaires (Bautier & Rochex, 1997), certains d'entre eux sont dans des « *malentendus* » par rapport aux exigences scolaires. Ces « *malentendus* » ne sont pas sans lien avec la façon même dont est construit le cadre de la scolarisation, et qui rend plus ou moins opaques les dites exigences cognitives. C'est pourquoi on parlera en termes de co-construction des inégalités scolaires (Bautier & Rayou, 2009).

Mais comment rendre compte du lien entre les dispositions socio-langagières et cognitives des élèves et les exigences scolaires ? De notre point de vue, le recours à la notion de littératie semble incontournable car la dimension proprement cognitive de la socialisation scolaire n'est pas sans lien avec l'acculturation à la culture écrite avec laquelle les élèves sont plus ou moins familiarisés de par leur socialisation familiale. Cependant, la littératie n'est pas une variable discrète (un individu est littératié ou pas) ; on peut, au contraire, être plus ou moins littératié, dans des usages sociaux et cognitifs divers de l'écrit. Pour notre étude, la distinction faite par Goody (2007) entre littératie restreinte et littératie étendue apparaît particulièrement pertinente. La différence entre les deux se situe dans le fait que la première ne serait pas accompagnée par l'actualisation des « *potentialités cognitives* » liées à l'écrit (à l'oral comme à l'écrit d'ailleurs puisque la distinction ne se fait pas en termes de canal de communication), tandis que la deuxième le serait.

¹ Membre du CIRCEFT- ESCOL, Université de Paris 8.

A partir de cette distinction, s'impose une question centrale pour la compréhension des inégalités scolaires : quel type de contexte littéraire est construit dans le cadre de la scolarisation ? Cette question semble d'autant plus importante lorsque, comme dans le cas des écoles publiques brésiliennes, on a affaire à des élèves d'origine populaire que l'on peut supposer peu familiers avec la littérature, et encore moins avec la littérature étendue. Cette recherche² avait comme objectif de caractériser le type de contexte littéraire construit par les pratiques enseignantes dans des écoles publiques brésiliennes. Ainsi, au lieu d'interroger l'interprétation que font les élèves du cadre de la scolarisation qui les amène à l'investir différemment, nous nous interrogerons sur la façon dont le cadre de la scolarisation peut lui-même conduire les élèves à fréquenter la littérature étendue ou pas.

Ce premier objectif nous a conduit à nous interroger également sur le type de littérature dans lequel les enseignants sont insérés eux-mêmes. Cette question, qui peut paraître paradoxale, car ils sont supposés être les relayeurs et promoteurs de la culture écrite, l'est beaucoup moins dès que l'on sait que le corps enseignant actuellement en exercice est issu majoritairement des classes populaires, de familles peu ou pas scolarisées (UNESCO, 2004). Dans cette perspective, notre hypothèse était qu'une faible insertion dans la littérature étendue chez les enseignants pouvait être à l'origine de « *malentendus* » concernant les exigences cognitives liées à l'insertion dans la littérature, en particulier dans la littérature étendue, malentendus façonnant les pratiques enseignantes, et constituant ainsi un obstacle important à la littéracisation des élèves.

Pour essayer d'atteindre les deux objectifs que nous nous étions fixés, cette recherche s'est déroulée en deux phases de travail empirique, et notamment à partir de deux corpus distincts : des observations auprès d'enseignants du système public, qui accueille uniquement un public d'origine populaire, et des écrits produits par des (futurs) enseignants en situation professionnelle ainsi qu'en situation de formation. Malgré la difficulté à rendre compte, dans l'espace d'un article, de ce double objectif et de l'articulation entre les deux volets de la recherche, nous avons centré notre propos sur leur mise en relation car c'est justement là que se trouve son intérêt, même si cette option nous oblige à être plus concise dans la présentation de chacun de ces volets.

1. Modes de faire pédagogiques et construction d'un contexte d'insertion dans la littérature

Nous commencerons par la présentation et la discussion du premier volet de la recherche, celui qui porte sur les observations de classe réalisées auprès de 18 enseignants de primaire et 26 enseignants de collège du système public de Fortaleza (totalisant 66 heures)³. A raison

d'une seule observation par enseignant, notre objectif n'était pas de caractériser les pratiques enseignantes, individuellement, mais d'identifier des modes de faire pédagogiques, par une analyse transversale des données, et de les mettre en relation avec le type de contexte littéraire construit.

Si actuellement les exigences scolaires en termes d'insertion dans la littérature semblent exiger, de plus en plus tôt, la mise en œuvre de potentialités cognitives de l'écrit (Joigneaux, 2009), il serait erroné de considérer que les pratiques enseignantes traditionnelles construiraient un contexte de littérature restreinte, ne serait-ce que parce que cette dernière a été capable de favoriser l'actualisation de ces potentialités, du moins aux niveaux les plus avancés de la scolarité. Dès lors, il semble peu pertinent d'identifier la littérature restreinte aux modes de faire pédagogiques traditionnels et la littérature étendue aux modes de faire pédagogiques contemporains. Comment alors caractériser le contexte littéraire construit par le biais des pratiques enseignantes ?

² Travail de doctorat. Recherche réalisée à Fortaleza, capitale de l'Etat du Ceará, au Nord-est du Brésil.

³ Les observations ont été réalisées lors de cours de portugais (langue maternelle) et sciences au primaire. Outre des cours de ces deux disciplines, nous avons observé des cours d'histoire au collège.

De notre point de vue, la construction du contexte littéraire dans le cadre scolaire tient à la fois de l'apprentissage du code écrit (maîtrise technique), mais également de l'apprentissage des savoirs disciplinaires (« *savoirs qui n'existent que dans et par l'écrit* », Lahire, 2008) et de l'apprentissage de genres textuels scolaires (correspondant à certains usages de l'écrit et étant donc plus proches de la littérature restreinte ou étendue). Pour l'analyse des pratiques, en fonction de notre objectif, nous nous sommes alors centrée sur deux aspects : la façon dont le discours de savoir est mis en scène à l'intérieur du discours enseignant et les pratiques d'écriture mises en œuvre dans ces pratiques.

En ce qui concerne la mise en scène du discours du savoir, il s'agissait de déterminer si le discours enseignant permettait de rendre visibles les objectifs proprement cognitifs de la socialisation scolaire. Nous nous sommes appuyée sur la distinction entre Discours Instructeur (DI) et Discours Régulateur (DR) (Bernstein, 2007), qui renvoient respectivement aux règles de l'ordre discursif⁴ et aux règles de l'ordre social⁵ de la situation pédagogique. Plus précisément, il s'agissait de déterminer la relation entre ces deux dimensions du discours enseignant (lequel des deux était mis en avant par l'enseignant dans ces interventions) et, par conséquent, quelle dimension de la socialisation scolaire était prépondérante, la dimension cognitive ou bien la dimension morale. Cet aspect nous semblait particulièrement important étant donné que, comme le montre Morais (2002), une plus grande visibilité du DI diminue l'opacité des exigences cognitives et rend moins différenciatrices les pratiques enseignantes, et cela, même à l'intérieur de pratiques pédagogiques orientées selon les modes de faire pédagogiques contemporains, normalement plus opaques pour des élèves peu familiers avec les implicites scolaires. Suivant cette piste de recherche, nous avons construit l'hypothèse que les pratiques, au-delà de leur orientation pédagogique traditionnelle ou contemporaine, pourraient voir varier la visibilité du DI et du DR, rendant plus visible aux élèves une des dimensions de la socialisation scolaire (morale ou cognitive) au détriment de l'autre. Ce raisonnement a conduit à la construction d'une typologie, au moins sur le plan théorique, à quatre types, à savoir :

	<i>Orientation Traditionnelle</i>	<i>Orientation Contemporaine</i>
<i>Discours Régulateur dominant</i>	Traditionnel régulateur	Contemporain régulateur
<i>Discours Instructeur dominant</i>	Traditionnel instructeur	Contemporain instructeur

Ensuite, à l'intérieur de chacun de ces types, nous avons caractérisé les pratiques langagières (orales comme écrites) mises en œuvre à l'intérieur de ces différents modes de faire pédagogiques, selon qu'elles relèvent de la littérature restreinte ou étendue, accordant une attention spécifique aux pratiques d'écriture : qui écrit ? Qu'est-ce qu'on écrit ? Avec quels supports ? À quels usages correspondent les pratiques d'écriture ? Nous avons ici convoqué la distinction faite par Reuter (2006) entre composantes structurelles, usages fondamentaux et pratiques d'écriture (pratiques langagières), composantes et usages étant pris dans les pratiques, qui *peuvent* contribuer à l'actualisation de *potentialités* cognitives de l'écrit (l'écrit d'élaboration), mais *peuvent* également se restreindre à des pratiques d'écriture de consignation, ou uniquement à l'apprentissage du code écrit (alphabétisation).

Par la suite, nous présentons les quatre modes de faire pédagogiques que nous avons pu identifier à travers l'analyse des observations⁶, en caractérisant le type de contexte d'insertion dans la littérature construit.

⁴ D'après Bernstein (2007), le Discours Instructeur se rapporte à la sélection de contenus, à leur séquençage, au rythme d'enseignement-apprentissage et aux critères du savoir.

⁵ Toujours d'après Bernstein (2007), le Discours Régulateur concerne les formes que prennent les relations hiérarchiques dans la relation pédagogique et ainsi que les attentes en termes de conduite des élèves.

⁶ Comme il s'agit d'une recherche qualitative, nous préférons ne pas indiquer la récurrence dans le corpus de chacun des différents types, car, de toute façon, elles ne seraient pas représentatives d'un point de vue statistique, notre objectif principal étant l'identification des différents modes de faire pédagogiques et leur potentielle incidence sur la construction du contexte littéraire dans la scolarisation..

■ **Modes des faire pédagogiques à DR dominant et la construction d'un contexte de littératie restreinte : transformer des enfants en élèves ?**

Dans les pratiques qui relèvent de ces deux modes de faire pédagogiques, nous observons que l'accent est mis sur le formalisme de la forme scolaire, qu'il s'agisse de la forme scolaire traditionnelle, ou bien de la « nouvelle » forme scolaire, inspirée des vulgates socioconstructivistes. La prédominance du DR, qui va de pair avec la minoration du travail cognitif, présuppose l'acquittement du métier d'élève, l'obéissance à l'enseignant étant l'élément central de la socialisation scolaire.

• *Mode de faire pédagogique traditionnel-régulateur*

À quelques variations près, qui n'en modifient pas la logique sous-jacente, les pratiques regroupées dans ce mode de faire pédagogique s'organisent selon la forme suivante : il y a un premier moment d'explication, lors duquel l'enseignant explique le contenu d'enseignement, soit à partir d'une restitution orale du texte (en général des textes narratifs et informatifs) du manuel, soit à partir de sa lecture à voix haute (collective ou pas). Cette partie du cours destinée à l'explication/lecture du texte est la plus courte et dure entre cinq et quinze minutes, sur un cours d'une heure et demie. Ensuite, l'enseignant écrit au tableau les exercices à faire, qui relèvent eux aussi de la seule restitution du texte du manuel et que les élèves doivent à leur tour copier dans leurs cahiers pour ensuite, *a priori*, répondre. La copie des exercices par les élèves prend cependant beaucoup de temps, souvent la totalité de la séance. À la fin, que les élèves aient répondu aux exercices ou non, si le temps est suffisant, l'enseignant effectue la correction et les élèves copient alors les réponses données. Si le temps est insuffisant, le devoir de classe devient un devoir à la maison et la correction est réalisée lors de la séance suivante, et encore une fois, que les élèves aient fait le devoir ou pas.

L'usage abondant des situations d'écriture doit être distingué de l'insertion dans la littératie étendue ; en effet, ces pratiques d'écriture relèvent d'usages restitutifs de l'écrit, elles ne favorisent guère la mise en œuvre des usages élaboratifs/cognitifs de l'écrit. L'écriture est dès lors davantage au service du DR que du DI, par conséquent, moins un moyen d'apprentissage des savoirs disciplinaires qu'un moyen d'apprentissage du métier d'élève. Par la large place accordée aux pratiques d'écriture relevant de la copie, ce mode de faire pédagogique serait plus à même d'insérer les élèves dans la littératie restreinte (Goody, 2007) que dans la littératie étendue, dans la mesure où il permet d'installer durablement un rapport au savoir dogmatique, le texte de référence devenant un texte autorité, qu'il s'agisse d'apprendre par mémorisation.

• *Mode de faire pédagogique contemporain-régulateur*

Les pratiques regroupées ici sont caractérisées par une présence plus importante des modes de faire pédagogiques prônés par les vulgates pédagogiques, c'est-à-dire les modes de faire pédagogiques inspirés de la vulgarisation du courant psychologique socioconstructiviste. À la place de la conformité à la forme scolaire traditionnelle, nous retrouvons ici la conformité aux modulations actuelles de la forme scolaire : cours dialogués, mise en activité des élèves, etc. Ces sont des pratiques très « *à la mode* », centrées sur le concret, l'expérience des élèves, leur vécu, etc. Ce sont des cours vivants, où les élèves parlent et participent davantage, même si nous pouvons nous demander si cette participation va dans le sens de l'apprentissage des savoirs puisque selon l'opacité du DI, les règles de reconnaissance et réalisation du discours de savoir ne sont pas explicitées.

Par exemple, dans une des séances observées (Sciences-Primaire), l'enseignante essaye d'expliquer les « *couches de la Terre* » (sa structure interne) en les comparant à un œuf, qu'elle apporte dans la salle de classe. La présence de l'œuf remplace l'explication du contenu, puisque les élèves peuvent ainsi visualiser la division de la Terre en trois couches. L'enseignante s'assure de rendre visible (matériellement) ce qui ne le serait pas autrement. Toutefois, d'une part, la présence physique de l'œuf n'est pas nécessaire, tous les élèves en ayant une image, et d'autre part, nous observons qu'ils paraissent plus interloqués par l'œuf et par l'odeur dégagée

que par les concepts scientifiques que l'enseignante essaye de « *rendre visibles* ». La correspondance terme à terme (coquille-croûte, blanc-manteau et jaune-noyau) prend la place des définitions et, une fois que les élèves ont réussi à l'établir, l'enseignante met fin à son explication par monstration. Dans ce cours, la formulation explicite d'un discours de savoir est remplacée par la présence d'un objet matériel qui prend la place des concepts et permet à l'enseignant de ne faire qu'allusion aux « *mots du savoir* ». C'est d'ailleurs la même approche allusive qui est mise en œuvre lorsqu'elle fait référence, dans le même cours, à la « *couche d'ozone* ».

Dans les pratiques regroupées ici, le temps destiné à écrire est minimal et les activités d'écriture proposées aux élèves sont très peu nombreuses, à l'exception des exercices où ils doivent compléter les phrases ou cocher les bonnes réponses. D'habitude, ces enseignants préparent des photocopies, ce qui fait que les élèves n'ont pas à copier les exercices, ce qui leur permet de passer au « *faire* » plus rapidement (« *Sauf qu'on ne va pas écrire, puisque j'ai fait des photocopies pour vous. Regardez, on va faire une activité intéressante. Ce n'est pas écrire, écrire, écrire. C'est différent.* », primaire-portugais)

♦♦♦

Étant donné qu'une large majorité des enseignants du primaire ont des pratiques qui se situent dans l'un ou l'autre de ces deux premiers modes pédagogiques, nous nous interrogeons sur leurs possibles conséquences sur la suite de la scolarisation de ces élèves. Notons que la faible présence du DI peut être un obstacle important pour les apprentissages disciplinaires, d'autant que les contenus à enseigner sont limités en fonction de ce qui est adapté (souvent en fonction de leur utilité, mais aussi en fonction de leur facilité) à ce public scolaire spécifique. Le cadre de la scolarisation consiste dans ces deux modes de faire pédagogiques en un contexte d'insertion restreinte dans la littératie, à la fois parce que les savoirs disciplinaires sont peu présents, mais aussi parce que les usages cognitifs du langage sont absents. Ces deux modes mettent l'accent sur la dimension morale de la socialisation scolaire, notamment par l'obéissance à l'enseignant. À ce titre un usage de l'écrit que nous avons pu observer à l'intérieur de ces deux modes de faire pédagogiques est particulièrement intéressant. Il s'agit des « *visas* », paragraphe que l'enseignant appose aux devoirs des élèves. Les « *visas* » attestent que les élèves ont réalisé l'activité demandée, mais ils relèvent d'une logique évaluative binaire (fait/pas fait), et non pas qualitative (ce sont les bonnes réponses ?, l'activité a été réellement réalisée par l'élève ou seulement copiée ?). L'écrit apparaît ici avant tout comme un moyen de contrôle de l'obéissance des élèves à l'enseignant. La prégnance de la dimension morale apparaît également dans ces pratiques par une sélection des contenus d'enseignement selon une approche « *hygiéniste* » de l'éducation, particulièrement visible dans les cours de sciences (apprendre les règles d'hygiène personnelle, apprendre comment bien se nourrir). Chez certains, cette dimension morale acquiert même une allure religieuse, aspect que nous ne développerons pas ici faute de place. Tout se passe comme si, dans ces pratiques, transformer les enfants en élèves était une condition pour, ensuite, passer aux apprentissages scolaires. Nous considérons cependant que c'est justement par le biais des apprentissages scolaires que cette transformation peut avoir lieu.

■ **Modes des faire pédagogiques à DI dominant et la construction d'un cadre de littératie étendue**

Nous passerons maintenant aux deux derniers modes de faire pédagogiques, qui ont en commun, contrairement aux deux premiers, la prédominance du DI, dont la mise en œuvre varie cependant en ce qu'ils s'orientent vers le modèle pédagogique traditionnel ou vers le modèle pédagogique contemporain.

• *Mode de faire pédagogique traditionnel-instructeur*

Ce mode de faire pédagogique, le moins présent dans les pratiques observées, est peu perméable aux vulgates pédagogiques. Une de ses caractéristiques principales est la présence importante de la parole de l'enseignant. Ce sont en effet des cours où le discours enseignant est

majoritairement un discours instructeur et prend la forme de cours magistraux, monologiques. Comme il n'y a pas de confusion entre activité cognitive et mise en activité des élèves, dans une dimension strictement pragmatique, la réalisation de cours magistraux devient envisageable. La présence importante du DI rend visibles les règles de reconnaissance du discours de savoir, la frontière entre différents types de discours et différents types de savoirs étant forte.

Par ailleurs, dans les pratiques regroupées ici, le discours enseignant est plus autonome par rapport au discours véhiculé par le manuel. Le DI rend visibles les règles de réalisation, dans la mesure où le discours enseignant est composé des mots de savoirs, qui ne se limitent pas aux seuls concepts à enseigner. Leur présence dénote l'adoption d'une posture cognitive spécifique, fondée sur un rapport compréhensif au savoir. À la différence des modes de faire pédagogiques précédents, les nombreuses reformulations participent à l'adaptation au « *monde des élèves* », rendant le contenu langagièrement accessible, mais l'objectif reste celui d'arriver à un autre niveau de compréhension de la réalité *via* les savoirs, comme le fait une enseignante de sciences au collège, qui demande aux élèves d'« *observer* » (et pas seulement de « *regarder* ») le niveau du fleuve qui est à côté de leur maison, pour établir des liens entre la dégradation environnementale et les fréquents problèmes d'inondation auxquels ils sont confrontés. L'usage du mot « *observer* » n'est ici pas anodin et relève d'un changement de posture face au réel qui se combine aux savoirs apportés par le manuel.

Le discours de savoir peut être réalisé à l'oral ou bien à l'écrit car, dans les pratiques regroupées ici, les enseignants se servent du tableau pour écrire les contenus d'enseignement en forme de texte ou en forme de schéma.

- *Mode de faire pédagogique contemporain-instructeur*

Le dernier mode de faire pédagogique que nous avons identifié a une forte présence du DI, ainsi qu'une faible présence du DR, mais s'oriente cette fois-ci selon le modèle contemporain. La différence se situe à la fois dans le type de relation qui s'établit entre enseignant et élèves, horizontale, et dans la variété des supports provenant de sources différentes et véhiculant des types de discours et des types de savoirs différents. Ce sont des cours « *vivants* », avec une plus grande participation des élèves, mais aussi avec une plus grande variété de moments et d'activités. Par la mise en œuvre de différentes activités, les élèves sont invités à construire des savoirs. Le renforcement du DI contribue à rendre visibles à la fois les règles de reconnaissance et de réalisation du discours du savoir, non seulement parce que le discours de l'enseignant est majoritairement un discours de savoir mais aussi parce qu'il explicite le registre de travail cognitif que les élèves sont supposés adopter, également par l'usage de mots du savoir.

Le cadre de scolarisation construit par les pratiques regroupées ici relève de la littératie étendue, parce que les élèves sont mis en présence d'un discours de savoir, à la construction duquel ils sont invités à participer, même si ce discours cohabite avec d'autres types de discours. C'est justement à partir de cette pluralité de sources et de discours que les élèves sont supposés construire leur propre discours, qui ne se limite pas à la seule restitution du discours-autorité (véhiculé par l'enseignant ou bien par le manuel), mais par le biais duquel ils doivent faire preuve de l'appropriation des savoirs en question. Cela se fait oralement, dans la majeure partie des cours. Les élèves sont ainsi davantage invités à produire un oral littératié c'est-à-dire un oral d'élaboration de la pensée, la mise en œuvre de pratiques d'écriture littératiées revenant alors à l'enseignant (comme le cas des schémas au tableau). Il est à signaler que la participation reste très faible et se limite dans la plupart des cas à celle d'un ou deux élèves qui jouent aux « *petits-maîtres* » (Bonnéry, 2007), collaborant avec l'enseignant dans la construction d'un discours de savoir.

♦♦♦

Contrairement aux deux premiers modes de faire pédagogiques, ces deux derniers, dont la caractéristique principale est la prédominance du DI, rendent visibles les objectifs proprement cognitifs de la scolarisation, que ce soit selon la forme scolaire traditionnelle ou selon ses modulations actuelles, notamment parce qu'il y a une explicitation des enjeux de la dimension

cognitive de la socialisation scolaire. Ces pratiques font de la scolarisation un contexte de littératie étendue, à la fois parce que le discours du savoir est présent, mais aussi parce qu'il est accompagné des usages cognitifs du langage que les élèves sont ainsi amenés à fréquenter. Les pratiques d'écriture mises en œuvre par les enseignants relèvent de pratiques d'écriture élaboratives, les schémas et notes qu'ils écrivent au tableau en constituent des écrits préalables. Toutefois le fait que ce sont principalement (voire uniquement) les enseignants qui mettent en œuvre ces pratiques d'écriture schématiques au moment des cours constitue, de notre point de vue, une limite à la littératisation des élèves, dans la mesure où cela ne leur laisse pas l'occasion de les mettre en œuvre par eux-mêmes. Ces schémas restent néanmoins des modèles d'un usage du langage propre à la littératie étendue et pourront *potentiellement* servir aux élèves, pour étayer les pratiques d'écriture élaboratives. Nous insistons ici sur la notion de *potentialité*, car pour déterminer leur mise en œuvre effective, il faudrait prolonger cette recherche en construisant un regard davantage focalisé sur les élèves, à partir des modes de faire pédagogiques et des types de contexte de littératie construits dans le cadre de la scolarisation.

Ces premiers résultats de recherche nous ont interpellée également sur un autre plan. Il paraissait important de déterminer si l'affaiblissement du DI dans les deux premiers modes de faire pédagogiques serait dû à une adaptation aux élèves des écoles publiques brésiliennes, d'origine défavorisée, ou une conséquence du type de littératie des enseignants eux-mêmes. Certaines caractéristiques du contexte brésilien actuel, telles que l'origine populaire de la majorité des enseignants, la dévalorisation sociale et économique du métier qui le rend peu attractif et les récentes transformations concernant la formation des enseignants⁷, nous conduisent à faire l'hypothèse qu'une faible insertion dans la littératie étendue de la part des enseignants pourrait être à l'origine de la faible présence du DI et du formalisme de la forme scolaire (à l'ancienne ou contemporaine) pour les deux premiers modes.

2. De la littératie des enseignants

Les enseignants brésiliens sont-ils insérés dans la littératie étendue ? Pour répondre à cette question, et bien que nous ne considérions guère que la littératie se limite aux seules pratiques d'écriture, il nous paraissait important de pouvoir observer ce

que les enseignants font effectivement lorsqu'ils sont contraints à la nécessité d'écrire. Les écrits en situation professionnelle étant peu nombreux et très succincts (il s'agit en effet d'écrits schématiques pour la plupart), nous nous sommes tournée vers la formation enseignante pour recueillir des écrits produits en situation de formation.

Ici, une précision mérite d'être faite. Il est difficile en effet de pouvoir considérer le corps enseignant brésilien comme une entité homogène, du fait de son hétérogénéité en termes d'origine sociale et de parcours de formation. Dans l'impossibilité de rendre compte de la totalité des institutions de formation, ne serait-ce qu'en termes de types (secondaire/supérieure ; pédagogique/disciplinaire) dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de nous centrer sur les deux institutions de formation où ont été formés la majorité des enseignants de la première phase de notre recherche : une institution privée et une institution publique. Bien qu'il ne s'agisse pas des mêmes individus, l'inclusion de ce matériau dans notre corpus nous permettait de donner une ouverture prospective à notre recherche, car il s'agit d'individus qui exercent déjà⁸ ou qui exerceront vraisemblablement le métier enseignant dans les décennies à venir.

⁷ La Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale, de 1996, a stipulé que l'enseignement supérieur était le niveau préférentiel (mais pas obligatoire) pour la formation des enseignants de maternelle et du primaire (avant cela il était déjà le niveau de formation obligatoire pour les enseignants du collège). Dans un contexte marqué par ailleurs par une explosion de l'offre de formation supérieure dans le privé, lors des quinze dernières années, plusieurs cours de formation d'enseignants ont vu le jour au Brésil, tous n'ayant pas les mêmes exigences académiques, notamment par l'absence, pour une bonne partie d'entre eux, d'un rattachement quelconque à des universités.

⁸ La formation dans le supérieur se fait souvent après l'entrée dans le métier, une fois que la formation secondaire est suffisante pour travailler en maternelle et au primaire.

Nous avons recueilli deux genres d'écrits produits en situation de formation (13 rapports de stage et 17 mémoires, totalisant plus de 1000 pages). Notre objectif ici était de caractériser le type de littératie dans lequel sont insérés les (futurs) enseignants, et notamment de déterminer si leurs productions témoignaient de la mise en œuvre des potentialités cognitives de l'écrit. Pour cela, nous avons fait une double analyse : tout d'abord, nous nous sommes intéressée aux modalités d'écriture (Bautier & Rayou, 2009) mises en œuvre par les (futurs) enseignants en lien avec les rapports au savoir, au langage et à l'écrit, ensuite, nous avons caractérisé les « *composantes structurelles* » de ces écrits⁹, en lien avec les « *usages fondamentaux* » que l'on en fait (notamment en essayant de retrouver des traces des usages cognitifs de l'écrit qui caractérisent la littératie étendue). Pour cette deuxième analyse, nous nous sommes appuyée sur la distinction tripartite de Reuter (2006) entre composantes structurelles, usages fondamentaux et pratiques de l'écrit¹⁰, à travers laquelle on cherche justement à approfondir l'idée des potentialités cognitives de l'écrit comme étant liées à certains pratiques, à l'intérieur desquelles sont mises en œuvre certaines composantes et émergent certains usages de l'écrit. En fonction de la manière dont composantes et usages sont mis en œuvre à l'intérieur des pratiques, il peut y avoir actualisation de potentialités cognitives de l'écrit ou pas.

Du fait que certains propos dans la version originale étaient particulièrement difficiles à comprendre et présentaient des problèmes syntaxiques et lexicaux importants, nous avons cherché à maintenir cet effet d'« étrangeté » lors de la traduction. Toute correction aurait altéré nos données initiales et rendu impossible leur analyse.

■ **Modalités d'écriture**

Dans la littérature, les pratiques d'écriture qui relèvent de la littératie étendue sont associées à des usages cognitifs et élaboratifs du langage, où sont sous-jacents un rapport réflexif au langage et à l'écrit (Lahire, 1993, 2008), ainsi qu'un rapport compréhensif-émancipateur au savoir (Bautier & Rochex, 1998). La mise en œuvre de ces usages élaboratifs et cognitifs du langage en situation d'écriture scolaire nécessite un investissement du sujet selon une logique d'apprenant, d'un sujet qui investit le langage (à l'écrit comme à l'oral d'ailleurs) comme une occasion de construire un discours secondarisé (Bautier & Rochex, 1997 ; Bautier & Rayou, 2009). A l'inverse, nous retrouvons des modalités de l'écriture des situations d'écriture en contexte scolaire (Bautier & Rayou, 2009) qui semblent peu à même d'étayer les usages cognitifs du langage, par conséquent, les pratiques d'écriture littératiées.

Les auteurs en décèlent trois : « *Une modalité de structuration d'écrit en parties canoniques* » (p.126), « *Une modalité d'écriture qui relève de la réponse aux questions posées* » (p.127), ainsi qu'une modalité d'écriture « *dans le cadre scolaire avec soi comme ressource* » (p.128). Dans notre corpus nous avons pu identifier les trois modalités d'écriture mises en avant par Bautier et Rayou chez les élèves en difficulté, ainsi qu'une quatrième qui consiste à se conformer à un style canonique¹¹. Nous avons pu par ailleurs mettre en avant le fait que ces quatre modalités d'écriture ne semblent pas s'exclure mutuellement. Bien au contraire, elles peuvent être mises en œuvre au sein d'une même production, donc être combinées. Nous reviendrons par la suite sur chacune d'entre elles.

• *Structuration en parties canoniques*

La modalité de structuration d'écrit en parties canoniques relève d'un ajustement formel au genre universitaire « *par excellence* », le mémoire, et est particulièrement perceptible dans les rapports de stage, notamment par la présence de dédicace, remerciements et épigraphe. Mais cet

⁹ D'après Reuter (2006), les composantes structurelles sont ce que l'écrit produit en se produisant. Elles renvoient à la matérialité de l'écrit.

¹⁰ Reuter (2006) se réfère aux trois éléments de sa typologie comme étant des « *modalités de 'fonctionnement'* » de l'écrit. Dans la mesure où Bautier & Rayou (2009) utilisent également le terme « *modalités* » pour se référer aux logiques sous-jacentes au travail d'écriture, et pour éviter donc toute confusion entre ces deux ensembles conceptuels, ici nous garderons le terme modalités pour nous référer aux modalités d'écriture, dans le sens de Bautier & Rayou.

¹¹ A la différence de la première modalité, dans laquelle l'investissement se fait par l'adéquation à une structure préétablie, la caractéristique principale de cette modalité est l'adoption d'un registre langagier soutenu.

ajustement structurel semble se heurter à une méconnaissance de ce que chacune des parties est supposée contenir. Par exemple, dans de nombreux écrits, on revient au moment des conclusions sur des aspects structurels des écoles dans lesquelles les stages ont été réalisés, ainsi que sur des appréciations d'ordre personnel : *« J'ai été très bien reçue, j'ai beaucoup appris, aussi bien avec la direction qu'avec les élèves. Ce que j'ai trouvé le mieux c'était l'entrée avec une rampe et les toilettes avec adéquation pour les élèves qui utilisent fauteuil roulant¹². »*

Tout se passe comme si la mise en œuvre des écrits relevait du remplissage d'une forme préétablie, d'un moule auquel on se conforme pour répondre aux attentes institutionnelles sans maîtriser véritablement le modèle en question. Pourtant il semble nécessaire d'interroger les attentes institutionnelles elles-mêmes en ce que celles-ci ne se limitent pas (en tout cas parfois) à la seule adaptation structurelle à un modèle prédéfini. À ce titre, la comparaison entre des écrits produits par les (futurs) enseignants et un modèle de rapport de stage élaboré par une formatrice est particulièrement intéressante car elle nous montre que les étudiants se conforment strictement au modèle préalable, mais que cette modalité d'écriture s'avère payante dans la mesure où les différentes parties, dont sont composés les rapports de stage, sont par la suite validées par la formatrice. La conformation au modèle relève d'une logique d'acquittement du métier d'élève qui consiste à ne faire que ce qui a été strictement demandé et permet d'obtenir la validation de l'écrit.

- *Réponse aux questions posées*

Bien évidemment, pour pouvoir identifier cette modalité d'écriture il nous aurait fallu avoir accès au contexte de production des écrits, et plus précisément aux consignes données par les formateurs, matériau dont nous ne disposons pas. Cependant, par la comparaison entre ledit modèle d'élaboration du rapport de stage et un des rapports de stage élaborés avec la formatrice nous indique que cette modalité est présente. A la question figurant sur le modèle *« Si vous aviez à diriger cette école, qu'est-ce que vous feriez de différent de ce que vous avez observé dans le réel ? »*, une des étudiantes répond : *« En tant que directrice, je ferais difficilement une altération quelconque dans la structure de l'école »*. L'étudiante ne s'approprie pas la question posée par la formatrice en tant qu'occasion pour étayer la construction de sa pensée, mais produit au contraire une réponse minimale.

- *Soi comme ressource*

Cette modalité relève d'un investissement d'ordre personnel et affectif plutôt que professionnel et distancié. *« Je crois que celui qui se propose à travailler en éducation il faut que ce soit par amour et vocation. L'école a beaucoup collaboré pour la bonne performance de notre stage, en nous offrant un environnement harmonieux et plaisant. »*

La logique d'acquittement¹³ du métier d'élève ne signifie pas un nécessaire désinvestissement du travail d'écriture, et peut au contraire lui être combinée. Ce qui n'est pas investi est la dimension cognitive du travail d'écriture. *« J'ai beaucoup aimé faire mon stage dans cette école, puisque tout au long du stage on nous a très bien traités, (elles) ont été très sympathiques et attentives avec nous tous. »*

La question qui se pose est dès lors, celle de savoir dans quelle mesure l'investissement personnel-affectif des écrits en situation de formation est à même de construire un regard professionnel. Cela ne semble pas être le cas, du moins si nous observons l'extrait suivant d'un des rapports sur les élèves, élaboré par une enseignante du primaire : *« Pour moi, ç'a été très gratifiant ce défi, en même temps très angoissant, puisque j'ai fait face à des situations presque désespérantes, mais nous avons réussi à avoir ce que l'on peut espérer d'une année scolaire »*.

¹² Toilettes adaptées aux personnes handicapées.

¹³ En référence à la logique de métier d'élève telle qu'elle est mise en avant dans les travaux d'ESCOL, lorsqu'on se « limite » à s'acquitter des tâches.

- *Style canonique et l'hypercorrection*

La dernière et quatrième modalité d'écriture que nous avons pu identifier relève de l'adaptation à un style canonique, perceptible dans les choix lexicaux et syntaxiques. Nous observons un effort d'adaptation à un registre langagier soutenu, à l'intérieur duquel l'emploi de certains termes dénote leur non-maîtrise (« *Le père, la mère ou n'importe quelle autre personne de lien familial est en train de devenir raréfié* ») et que l'on n'arrive cependant pas à garder tout le long de l'écrit. Ce registre soutenu cohabite en effet avec un registre langagier plus familier (« *lire c'est pareil que construire du sens* »). Ce double registre va ici de pair avec une présence importante d'erreurs syntaxiques, ce qui nous conduit à une interprétation en termes d'hypercorrection (Bourdieu, 2001). L'important ici n'est pas tant le fait que les (futurs) enseignants ne maîtrisent pas certaines des formes syntaxiques et certains vocables, mais qu'ils se sentent contraints à les employer, malgré justement cette faible maîtrise (pour « *faire écrit* » ?).

Les modalités d'écriture que nous avons pu identifier dans les écrits semblent peu à même d'étayer les usages cognitifs de l'écrit, soit parce qu'elles amènent à un investissement minimal de l'écrit, soit parce que l'investissement est au contraire très fort mais ne se concentre pas sur un registre cognitif, et/ou encore parce qu'il y a un fort rattachement à des aspects formels, en dépit des aspects proprement fonctionnels du langage et des différentes parties dont sont composés ces écrits.

- ***L'étoffe de l'écriture, ou ses composantes structurelles et les usages mis en œuvre***

Au-delà des modalités d'écriture, il nous semblait également important d'analyser plus finement de quoi sont faits ces écrits. Nous avons pu identifier deux composantes qui apparaissent de manière récurrente dans les écrits, qu'ils aient été produits dans le cadre de la formation ou dans le cadre professionnel, à savoir la liste et la copie-restitution. Il est intéressant de remarquer que ces deux composantes sont justement signalées par Goody comme étant propres à la culture écrite, pouvant étayer des usages cognitifs du langage. Ce qui est intéressant de noter ici cependant c'est que ces deux composantes semblent être produites pour elles-mêmes, sans devenir l'objet d'un investissement cognitif.

On liste des « *choses* » (souvent hétérogènes : « *Le collège C. B. possède 91 enseignants, 27 employés, 23 salles de classe, 1 gymnase, 1 bibliothèque et 2 laboratoires* ») et on copie des extraits de texte (qu'ils soient référencés ou pas¹⁴) comme si ces deux activités constituaient l'essentiel du travail à réaliser. Dans certains cas, notamment dans les mémoires, nous retrouvons également des listes de citations, des extraits de textes de différents auteurs se suivant les uns les autres, sans travail de mise en discussion des idées exprimées. L'analyse des sources utilisées dans les écrits en situation de formation est particulièrement intéressante, car leur hétérogénéité dénote une grande difficulté à identifier la pertinence de différents types de discours dans le cadre de la formation. Dans les bibliographies des ouvrages scientifiques se côtoient la presse « *grand public* », des revues destinées aux enseignants, mais surtout des sites internet (assez variés quant à leur nature), mais également des publications religieuses, comme si tout texte devenait légitime du seul fait d'être « *écrit* ». L'omniprésence des listes et textes copiés n'est pas sans lien avec l'usage de l'écrit comme moyen d'attester (rendre *des* comptes, plutôt que rendre compte), qui, sans nécessairement être investies cognitivement, permettent aux (futurs) enseignants de s'acquitter des exigences institutionnelles (institutions de formation ou établissements scolaires).

Tout comme les « *nouveaux lycéens* » (Bautier & Rochex, 1998), dont la caractéristique principale n'est pas tant leur origine populaire que leur faible familiarité avec les enjeux proprement cognitifs des activités scolaires (dont les activités d'écriture), les « *nouveaux enseignants* » brésiliens semblent être peu familiers avec la culture écrite. Cela nous amène à

¹⁴ Le plagiat, par la copie intégrale ou partielle d'autres textes, est une pratique courante dans la formation, bien qu'il soit interdit par la loi brésilienne. De notre point de vue, il gagne à être analysé en termes d'indice d'un rapport au savoir, à l'écrit et au savoir. Faute de place, nous ne développerons pas ici cette discussion.

interroger également la manière dont la formation initiale (mais aussi la formation continue) les insère (ou pas) dans la littératie étendue. Le paysage de la formation à l'enseignement est actuellement au Brésil très diversifié, différents modèles de formation, types d'institution et même niveaux pouvant ouvrir les portes du métier. Il paraît nécessaire de nous demander si nous assistons ici à une réelle hausse du niveau de formation des enseignants, ou tout simplement d'un phénomène d'inflation des diplômes. La différence entre les textes produits dans les deux institutions est d'ordre quantitatif (la fréquence à laquelle apparaissent ces différentes modalités et usages de l'écrit dans les textes et surtout la fréquence à laquelle ces modalités et usages sont combinés). Dans ce sens, ce travail ouvre comme voie de recherche celle des contextes d'écriture en situation de formation. En effet, pour mieux comprendre ce que les (futurs) enseignants font lorsqu'ils sont confrontés à la nécessité d'écrire, il semble nécessaire de comprendre ce qu'on leur fait faire dans des contextes précis, notamment dans le contexte de formation.

Conclusion

Les données écrites dont nous disposons ne nous permettent aucunement de généraliser nos résultats à l'intégralité des enseignants brésiliens. Notre objectif était seulement d'interroger les limites de la démocratisation en termes d'accès aux savoirs, limites qui peuvent résulter d'une faible insertion dans la littératie étendue d'une partie des enseignants. En fonction de la faible insertion dans la littératie étendue des « *nouveaux enseignants* », les enjeux cognitifs de la scolarisation peuvent leur rester opaques, et par voie de conséquence, c'est le cadre de la scolarisation qui devient potentiellement peu favorable à l'insertion des élèves dans la littératie étendue. La construction du cadre de la scolarisation comme un contexte de littératie restreinte peut constituer un obstacle important à la démocratisation de l'accès au savoir et peut vraisemblablement être à l'œuvre dans différents contextes. Dans ce sens, l'augmentation de leur niveau de diplomation ne consiste aucunement en un gage d'amélioration qualitative de l'éducation offerte, d'autant plus que les exigences en termes de la littératisation des élèves (et des enseignants par la même occasion) sont de plus en plus importantes.

Plus qu'un usage restitutif de l'écrit, l'école semble aujourd'hui demander la mise en œuvre de la raison graphique par des usages élaboratifs et cognitifs de l'écrit. La potentialité démocratisante de l'éducation dépend dès lors de sa capacité à rendre accessibles ces différentes dimensions de la culture écrite, à les faire fréquenter par les élèves, surtout par ceux qui n'y ont pas été familiarisés par leur socialisation familiale et pour qui l'école est le principal (voire le seul) lieu de fréquentation de la culture écrite.

Bibliographie

- BAUTIER E. & RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1997), « Apprendre : des malentendus qui font la différence », *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, J.-P. Terrail (dir.), Paris, La Dispute, pp.105-122.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BERNSTEIN B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche et critique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire: élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- BOURDIEU P. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.

GOODY J. (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.

JOIGNEAUX C. (2009), *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*, Thèse de doctorat dirigée par J.-Y. Rochex, Université de Paris 8.

LAHIRE B. (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

MAMEDE M (2011), *De la littératie enseignante à la littératie des élèves : littératie, réflexivité et compétence chez les enseignants brésiliens*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction d'E. Bautier, CIRCEFT-ESCOL / Université Paris 8.

MORAIS A. M. (2002), « Basil Bernstein at the micro level of the classroom », *British Journal of Sociology of Education*, Vol.23, n°4, pp.559-569.

REUTER Y. (2006), « A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion », *Pratiques*, n°131-132, pp.131-154.

UNESCO (2004), *O perfil dos professores brasileiros : o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo, Moderna.