

Elever le niveau de formation des enseignants, est-ce élever le niveau de l'enseignement ? L'exemple du Brésil

Maïra Mamede¹

RÉSUMÉ

Au Brésil, la massification de l'éducation a entraîné une forte demande d'enseignants. Issus majoritairement des classes sociales défavorisées, ils sont aujourd'hui la première génération à avoir suivi une scolarisation longue. Etant donné que la familiarité avec la culture écrite est directement corrélée à la performance scolaire, cette recherche s'est centrée sur la façon dont les enseignants se sont appropriés la culture écrite pour pouvoir en être les médiateurs. Nous avons analysé des textes écrits par des étudiants dans des institutions de formation enseignante. Notre analyse montre que l'insertion des [futurs] enseignants dans la littératie étendue est d'ordre formel ; en l'absence des usages élaboratifs de l'écriture, les pratiques mises en œuvre seraient proches d'un usage restreint de l'écrit. Cet usage restreint de pratiques littératiées peut être un obstacle pour la mise en œuvre de pratiques de littératie étendue dans leurs classes et donc à la démocratisation de l'éducation.

1 ESPE De Créteil - Université Paris-Est-Créteil – Laboratoire CIRCEFT-ESCOL – EA 4384.
maira.mamede@u-pec.fr

ABSTRACT

In Brazil, mass education has led to a growing demand for teachers. Mostly from lower classes, they constitute the first generation benefiting from long term school education in their families. Since familiarity with literacy is directly related to school performance, this research focuses on how teachers have appropriated the written culture in order to mediate it. We have analyzed texts written by students in teacher formation context. Our analysis shows that the insertion of the teachers-to-be in full literacy is sometimes of formal order as their writing practices turn out to be of a restricted use, as we don't find in them any of elaborative uses of writing. This restricted use of literacy practices may be an obstacle to implement full literacy practices in their classrooms, thus to school democratization.

RESUMEN

En Brasil, la masificación de la educación ha comportado una creciente demanda de profesorado. La mayor parte procedente de clases desfavorecidas, constituyen la primera generación que se beneficia de una escolarización prolongada en sus familias. Dado que la familiaridad con la cultura escrita está directamente correlacionada con el éxito escolar, esta investigación se centra en el modo en que los docentes se han apropiado de la cultura escrita con el fin de actuar como mediadores de la misma. Se ha analizado los textos escritos por los estudiantes en instituciones de formación de docentes. Nuestro análisis muestra que la inserción de los (futuros) maestros en la alfabetización completa es de orden formal; ante la ausencia de usos de escritura elaborada, las prácticas de escritura tienden a ser de uso restringido. Este uso restringido de las prácticas de cultura escrita pueden ser un obstáculo para implementar prácticas de alfabetización completa en sus clases y por tanto de democratización escolar.

Au-delà de la possibilité d'établir des classements entre pays, l'enquête PISA témoigne d'un changement de paradigme dans l'éducation dans ce qu'il ne se propose pas d'évaluer les seules connaissances des élèves mais leur capacité à mobiliser des compétences scolaires construites dans le cadre de situations qu'ils pourront être amenés à rencontrer dans leur vie quotidienne. Ces compétences sont regroupées sous la notion de littératie.

la « littératie » englobe bien davantage que la maîtrise d'un ensemble de connaissances : il s'agit encore de comprendre les méthodes, les processus et les limites d'un domaine, ainsi que la capacité d'appliquer cette connaissance, cette compréhension et ces savoir-faire à des situations courantes (OCDE, 1999 : p. 15)

Si cette enquête PISA a contribué à vulgariser le concept, elle ne l'a pas inventé, et il ne se limite pas à l'usage prescriptif qu'en ont fait les organismes internationaux. En effet, dans la littérature anglo-saxonne, il était déjà largement utilisé pour distinguer l'alphabétisation (apprentissage du système d'encodage-décodage de l'écrit) de l'usage de l'écriture dans des situations sociales diverses. Au carrefour de plusieurs disciplines, les travaux sur la littératie essaient ainsi de comprendre les implications sociales (et cognitives) du développement et des usages de l'écriture aussi bien au niveau collectif qu'individuel, depuis les travaux fondateurs de Goody et Watt (1968 pour l'original en anglais, 2006 pour la traduction française). Si pour Goody (1979), l'écrit est une technologie de l'intellect qui bouleverse notre manière de penser, pour Street (1984) cette idée de bouleversement pose problème dans ce qu'elle introduit une hiérarchie entre sociétés avec et sans écrit. Plus raisonné, Goody (2007) revient dans ses écrits tardifs sur l'idée d'une relation automatique entre écriture et développement cognitif, en distinguant la littératie restreinte de la littératie étendue par la prise en compte des contextes sociaux à l'intérieur desquels ont lieu les pratiques littératiées. Faire une liste de courses ne relève pas, cognitivement parlant, du même usage social de l'écrit qu'examiner les habitudes alimentaires de familles à partir de leurs listes des courses. Si dans les deux cas, la consignation par écrit est bien une étape nécessaire, dans le premier cas (littératie restreinte), elle est une finalité en soi, tandis que dans le deuxième (littératie étendue) elle n'est un tremplin pour le travail de catégorisation et d'analyse, qui reste l'objectif central. D'un côté, l'écrit sert avant tout à soulager la mémoire. De l'autre, l'écrit (et le langage en général) sert à élaborer la pensée.

L'étroit lien entre écrit et école est bien la pierre angulaire de la « forme scolaire » (Thin, Lahire et Vincent, 1994). A l'école, on s'extrait du monde pour apprendre le monde dans un espace-temps à part, à partir des savoirs construits dans la culture écrite. Ce mouvement de distanciation présuppose en même temps qu'il est censé construire un rapport spécifique aux savoirs et au langage, littératié. Si l'insertion dans la culture écrite au sens large du terme est l'objectif scolaire par excellence, elle n'en reste pas moins également une condition pour la réussite scolaire. C'est pourquoi les élèves issus des classes les plus éloignées de cette manière de faire avec le langage et les savoirs risquent de se trouver dans des malentendus sociocognitifs (Bautier&Rochex, 1997).

Le recours au concept de littératie permet ainsi de mieux saisir la relation entre inégalités sociales et inégalités scolaires (Bautier&Rayou, 2013 ;Lahire, 1993). Si l'accès au lire-écrire-compter, condition nécessaire à la mise en œuvre de la littératie restreinte, est un objectif atteignable pour la plupart des élèves, la littératie étendue reste, quant à elle, un délit d'initiés, dont les origines remontent à la socialisation familiale, sauf cas exceptionnels. Or, les systèmes scolaires sont aujourd'hui invités à faire rentrer les élèves, dès le plus jeune âge, dans les manières de faire et de penser propres à la culture écrite. C'est bien à l'aune de cet objectif que les systèmes éducatifs (a fortiori les enseignants, voire les élèves) sont évalués et classés, au-delà des particularités locales.

Dans le cas brésilien, qui nous intéresse ici, nous avons affaire à une configuration telle que la plupart des enseignants actuellement en exercice sont issus des classes défavorisées. La massification de la scolarisation au Brésil étant très récente (et pas encore achevée), ne serait-ce que pour des raisons démographiques, les enseignants brésiliens sont aujourd'hui majoritairement issus de familles très peu (voire pas du tout) scolarisées, nous y reviendrons. Ils sont censés mettre en œuvre la massification de l'éducation (dimension quantitative de la démocratisation scolaire), selon le paradigme de la littératie étendue (dimension qualitative de la démocratisation scolaire). Ils sont censés faire rentrer les élèves dans la littératie scolaire (Bautier&Rayou, 2013). Une telle entreprise implique une forte demande de nouveaux enseignants et, là aussi, l'enjeu quantitatif s'accompagne d'un enjeu qualitatif : comment assurer la qualité d'un recrutement aussi massif d'enseignants ? Quelles implications pour la formation et le travail enseignant ?

1. CARACTÉRISTIQUES SOCIOLOGIQUES DES ENSEIGNANTS BRÉSILIENS

D'après l'UNESCO (2004), 49,5 % des enseignants brésiliens sont issus de familles très peu scolarisées, aucun de leurs parents n'ayant atteint la fin de l'éducation fondamentale² (p. 52). A ce groupe, s'ajoutent encore 15,2 % des enseignants dont les parents n'ont aucune scolarisation (idem). C'est indice d'une socialisation primaire dans des milieux populaires peu ou pas du tout familiarisés avec la culture scolaire et, donc, avec les « implicites » de l'école (Bourdieu, 1966). La première génération à avoir une scolarisation longue devient à son tour responsable de la poursuite de cette entreprise de démocratisation. Ce sont des *nouveaux enseignants*³ au sens

2 Cela correspond au collège en France.

3 Le terme « nouveaux enseignants » n'est donc pas employé ici comme dans le sens de Rayou & Van Zanten (2004), même s'il est convoqué pour interroger l'influence d'un changement de sociodémographique du corps enseignant sur l'exercice du métier.

des « nouveaux lycéens » (Dubet, 1991 ; Bautier et Rochex, 1998), au sens où ils accèdent à ce qui était hors de portée de leurs ascendants. Indéniablement, l'entrée du métier enseignant dans le champ de possibles des classes populaires peut être interprétée comme un indice d'ascension sociale via l'école. Néanmoins d'autres éléments nous conduisent à considérer qu'il s'agit là d'une ascension sociale mitigée car le métier est l'objet d'une forte dévalorisation sociale. La faible attractivité de celui-ci tient en grande partie aux salaires, notamment pour les enseignants du primaire et particulièrement dans les régions les plus pauvres du pays.

Salaires mensuels moyens des enseignants par niveau d'enseignement en reais (BRL*)	Brésil	Nord-est
École maternelle	422,78	232,89
Primaire	461,67	293,18
Collège	588,85	372,81
Lycée	866,23	628,08
Supérieur	2565,47	2252,08

*4 Source MEC/INEP (2004 : p. 33)

En 2008, un seuil salarial national de 1.187 BRL (soit 353,4 euro) a été théoriquement mis en place pour les enseignants du primaire travaillant 40 heures (de cours) hebdomadaires, toutefois, la décentralisation du système éducatif fait qu'il n'est pas respecté dans tout le pays et que les écarts de salaires restent très importants. À titre de comparaison, le salaire moyen pour un chauffeur de bus est actuellement d'environ 2.000 BRL et le salaire pour un enseignant-chercheur (avec doctorat) en début de carrière est de 7.333,67 BRL. La situation économique des enseignants est à interpréter par rapport au fait que le métier reste majoritairement féminin. En effet 88,3% des enseignants du niveau fondamental (primaire et collège) sont des femmes (Gatti & Barreto, 2009 : p. 24).

La dévalorisation de la profession est aussi en lien avec le niveau de formation nécessaire pour l'exercice du métier. Traditionnellement, la formation des enseignants du primaire et du secondaire se faisaient non seulement dans des institutions différentes, mais à des niveaux d'enseignement différents. Les enseignants du primaire pouvaient être formés aussi bien par des écoles secondaires professionnelles que par des cursus d'enseignement supérieur, tandis que la formation des enseignants du secondaire se faisait uniquement dans le supérieur. En réalité, une tolérance beaucoup plus importante s'observait, avec une proportion non négligeable d'enseignants sans formation spécifique (voire sans avoir terminé la scolarité obligatoire), notamment dans les parties les plus pauvres du pays.

A partir de 1996, dans la vague de la professionnalisation du métier enseignant et avec l'idée

4 Au taux de change d'octobre 2017, 1 eur = 3,75 BRL, mais le taux de change connaît une variation importante (l'euro a varié entre 2,5 BRL et 4,5 BRL ces dernières années), compte tenu du contexte politique. Pour avoir une meilleure idée de ce qui représentaient ces salaires à l'époque, en 2003, le salaire minimum au Brésil s'élevait à 240 BRL, soit 63eur au taux de change actuel. Lorsque l'on corrige ce montant en fonction de l'inflation dans la période, il serait de 549,55 BRL, soit 146eur montant bien inférieur au salaire minimum actuel (937 BRL, soit 249,4 eur).

d'améliorer les performances des élèves, la formation universitaire devient requise pour l'exercice du métier dès le primaire. Ce changement législatif s'est accompagné d'un fort encouragement de la formation d'enseignants, qui s'est traduit à la fois par l'expansion de l'offre et par des incitations salariales conséquentes. Des parcours de formations adaptés aux professionnels déjà en exercice, avec des horaires aménagés et/ou en partie à distance, ont vu le jour, surtout via l'initiative privée qui y a identifié l'émergence d'un marché lucratif. Ces différents mouvements (augmentation du nombre de postes d'enseignement grâce à la massification scolaire, changement législatif quant au niveau de formation, accompagné d'incitations salariales⁵, expansion de l'offre de l'enseignement supérieur) ont conduit à la transformation du scénario brésilien dans un horizon relativement court. Ci-dessous, nous avons le niveau de scolarité des enseignants en exercice (pourcentage en ligne) selon leur niveau d'affectation.

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

Données MEC/INEP 2009

Cette transformation se poursuit : en 2013, au niveau national 72,4% des enseignants du primaire avaient une formation supérieure, soit une hausse de plus de 17,5% par rapport à 2007 (pour rappel en 1991 seuls 19,1% des enseignants du primaire avaient une formation supérieure). Pour donner une idée de ce que cela représente, en 2007, le Brésil comptait avec un peu moins de 1,9 million d'enseignants, pour un peu plus 2 millions en 2012. Cela signifie qu'au moins 360 000 enseignants ont été formés en six ans. Sans aucun doute, les enseignants aujourd'hui, plus nombreux, sont aussi plus diplômés qu'auparavant, mais sont-ils pour autant *mieux* formés ? Quelles implications sur leurs pratiques professionnelles ? Comme pour les élèves, le recours à la notion de littératie pour interroger le degré de proximité des enseignants avec la culture scolaire et avec le type d'apprentissage attendu actuellement nous a paru heuristique.

2. ANALYSER DES ÉCRITS DE FORMATION POUR SAISIR LES PRATIQUES DE LITTÉRATIE

Que font les (futurs) enseignants lorsqu'ils sont confrontés à la nécessité d'écrire ? Telle était la

⁵ Dans les plans de carrière du métier enseignant au Brésil, le niveau de diplôme est une variable prise en compte pour la rémunération. Compte tenu des bas salaires, la formation devient alors une stratégie incontournable pour les enseignants en exercice dans l'optique d'améliorer leur niveau de vie. Derrière donc les moyennes salariales indiquées dans ce tableau ci-dessus, se cachent des variations importantes.

question qui nous animait lorsque nous avons constitué ce corpus. Les écrits professionnels étant rares et très succincts pour pouvoir nous constituer un corpus, le contexte de la formation nous est paru porteur, étant donné le vaste mouvement de massification de la formation et de l'enjeu politique qu'il représente. Nous avons recueilli des rapports de stage, ainsi que de mémoires universitaires (équivalant à un niveau bac + 4) dans les deux institutions de formation initiale qui existent à Fortaleza, une grande ville du Nord-Est Brésilien (capitale de l'État du Ceará, dans la région du Nord-Est). Toutes les deux sont à la base des institutions publiques d'enseignement supérieur. L'Institution A a néanmoins également une offre payante de formations universitaires (premier et deuxième cycle) dans plusieurs villes de l'État du Ceará. Les écrits que nous avons recueillis au sein de cette première institution relèvent de productions faites au sein de formations payantes pour l'enseignement dans le primaire, avec un format court et des horaires aménagés. La deuxième institution de formation universitaire (Institution B), plus ancienne, est publique et son offre de formation est gratuite. L'accès est sélectif et la formation se fait sur quatre 4 ans. Le corpus constitué pour cette deuxième institution concerne uniquement les futurs enseignants de portugais (brésilien), qui se destinent donc à enseigner dans le secondaire. Le tableau suivant synthétise l'ensemble du corpus d'écrits de formation, par type d'écrit, niveau et institution de formation.

Au total, ce corpus compte un peu plus d'un millier de pages. Ces écrits ont été produits majoritairement par des femmes (seulement 5 hommes parmi les 58 étudiants qui figurent en tant qu'auteurs). Tous les mémoires ont été écrits individuellement. Les rapports de stage peuvent être aussi bien des productions individuelles, en binôme ou encore en groupe de 4 ou 5 membres. L'enjeu essentiel était d'examiner le type d'insertion dans la littératie des enseignants en nous posant la question des usages qui sont faits de l'écrit dans ces écrits produits en contexte de formation, et notamment des usages cognitifs mis en œuvre (ou pas). Reuter (2006) indique que

si les composantes structurelles sont susceptibles de produire des effets, sociaux ou individuels, ceux-ci ne sont ni nécessairement actualisés chez tous les sujets, ni identiques en tous les lieux d'espace social. Ce serait donc fondamentalement au travers des pratiques qui mettent en œuvre d'une certaine manière composantes et usages, que les potentialités de l'écriture s'actualiseraient - ou non - différemment, en touchant les modes d'être au monde, à l'espace-temps, au langage, aux savoirs, à soi et aux autres. (Reuter, 2006, p. 142)

Ainsi, c'est moins le technique elle-même (l'écriture) que les usages que l'on fait du langage (parlé ou écrit, d'ailleurs) au sein de pratiques langagières précises qui doivent être interrogés si l'on souhaite caractériser des productions des individus en fonction de l'actualisation des potentialités cognitives caractéristiques de la littératie étendue. Un écrit de consignation qui sert avant tout à soulager la mémoire (faire sa liste de course, noter un rendez-vous dans un calendrier, par exemple) ne les actualise pas au même titre qu'un écrit d'élaboration, de synthèse, d'analyse, de comparaison, de catégorisation... Ainsi, une même composante structurelle, la liste par exemple peut être à l'origine de différents usages. Quelle différence entre faire une liste de courses ou bien faire une liste des fleurs observées dans un parc dans les différentes saisons de l'année ? Si la consignation par écrit est bien à l'œuvre dans les deux cas, dans le premier elle est la finalité en soi de la production écrite (soulager la mémoire), tandis que dans le deuxième elle est au service d'une éventuelle catégorisation (taxonomie), d'une éventuelle analyse (en termes de quantité et de variété), d'une éventuelle comparaison (diachronique ou synchronique)... autant de potentialités

cognitives, en faisant appel à ces « technologies de l'intellect » (Goody, 1979). C'est pourquoi Reuter (2006) indique la nécessité d'analyser ensemble usages et composantes lorsqu'il s'agit de caractériser les pratiques.

Les documents analysés dans cette partie sont des travaux réalisés dans le cadre de l'université, néanmoins ils acquièrent ici le statut de données. Ils sont donc anonymisés et ne figurent pas parmi les références bibliographiques. Dans les morceaux où les problèmes syntaxiques sont fréquents, la compréhension de certains textes, même en brésilien était difficile. Nous avons ainsi opté pour une traduction au plus près de la forme originale.

Ces écrits sont des données naturelles. Leur existence était directement liée au contexte de formation, plus spécifiquement à l'enjeu évaluatif dans lequel ils étaient pris. En effet, la validation de ces écrits était une condition nécessaire à l'obtention du diplôme. La note obtenue n'est pas indiquée pour l'ensemble des écrits. Lors que c'est le cas (16 sur 30 écrits), les textes sont bien, voire très bien évalués (entre 8 et 10/10). Un deuxième type de pratique d'évaluation consiste à apposer une signature, un « *visa* » (ou « *vu* »), sur les écrits. Le visa(signature) atteste que l'écrit a été vu par le formateur. Parfois, à ce visa s'ajoutent le symbole « ✓ » sur chacune des pages, parties ou paragraphes suivants, qui signale leur validation par le formateur. Cette pratique d'évaluation, le visa, est très répandue au primaire et au collège C'est un moyen de contrôler la réalisation des tâches scolaires sans pour autant que leur contenu soit évalué. L'évaluation est alors binaire : avoir rendu l'écrit suffit à le valider. Cela participe à rendre opaques les règles de réalisation (Bernstein, 2007) de ces écrits.

Ces premières considérations faites, passons maintenant à l'analyse des écrits, d'abord les usages que nous interrogerons à partir des modalités à partir desquelles ces écrits ont été investis, ensuite les composantes.

3. INTERROGER LES USAGES À PARTIR DE MODALITÉS D'INVESTISSEMENT DANS L'ÉCRITURE

L'usage de l'écrit est directement lié à sa fonction dans le contexte de sa production. Dans la littérature, les pratiques d'écriture qui relèvent de la littératie étendue sont associées à des usages cognitifs et élaboratifs du langage, auxquels sont sous-jacents un rapport réflexif au langage et à l'écrit (Lahire, 1993), ainsi qu'un rapport compréhensif-émancipateur au savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1999 ; Bautier et Rochex, 1998). La mise en œuvre de ces usages élaboratifs du langage en situation d'écriture scolaire nécessite un investissement du sujet selon une « logique d'apprenant », en opposition à une logique d'exécution des tâches ; c'est un sujet qui investit le langage (à l'oral comme à l'écrit) comme une occasion de construire un discours « secondarisé » (Bautier et Rochex, 1998, Bautier et Rayou, 2009), dans lequel il tisse plusieurs sources (en situation scolaire : le discours de l'enseignant, celui de ses pairs, le manuel, les savoirs « savants », les discours et expériences extrascolaires). C'est justement dans ce tissage que l'apprentissage a lieu, car il oblige l'individu à prendre en compte ces différentes voix, pour les intégrer ou réfuter, pour construire son propre discours, qui ne se limite plus à sa seule opinion ou sa seule expérience directe.

Toutefois, tous les élèves n'identifient pas et n'investissent donc pas l'enjeu cognitif des situations scolaires Bautier et Rayou (2009), mettant en œuvre des modalités d'investissement dans l'écriture qui relèvent de la (i) « réponse aux questions posées » (p. 127), de sa (ii) « structuration

de l'écrit en parties canoniques » (p. 126) ou encore d'une (iii) « modalité d'écriture avec soi comme ressource » (p. 128). La différence entre ces trois modalités d'écriture et celle qui permet la mise en œuvre des usages élaboratifs du langage ne relève pas de la quantité de travail fourni par l'élève. Dans les écrits que nous avons analysés, ces trois modalités sont à l'œuvre, ainsi qu'une quatrième que nous avons nommée (iv) « faire écrit », par l'adoption d'un « style recherché », avec des tournures de phrases alambiquées et complexes et un lexique inhabituel. A la différence de l'investissement des situations d'écritures et on une logique de travail d'apprenant, ces quatre modalités relèvent de « malentendus » (idem) sur les enjeux proprement cognitifs des situations, malentendus parfois renforcés par le contexte de production.

Ces modalités sont parfois combinées au sein d'un même écrit, comme dans le cas un rapport de stage de master 1 en Administration Scolaire réalisé dans l'institution A (dans son intégralité en annexe). Pour cette raison mais aussi parce que dans celui-ci nous avons trouvé un modèle (également en annexe) élaboré par la formatrice qui l'encadrait, l'exemple de ce rapport de stage est particulièrement saisissant. La comparaison du modèle avec le rapport qui en découle nous permet de mieux cerner les conditions de production et d'évaluation de ces écrits et nous conduit à considérer que ces attentes peuvent être également induites par l'encadrement de ces écrits.

Tout d'abord, la structure donnée par la formatrice, avec des indications précises sur le contenu de chaque partie, est interprétée par l'étudiante comme des questions auxquelles elle doit apporter une réponse (modalités i et ii). Dans la partie intitulée « développement », l'étudiante reprend la plupart des éléments indiqués dans le modèle (« identification de l'institution » et « développement »), s'acquittant ainsi de la tâche demandée. La structure du travail, calquée sur celle des mémoires, genre universitaire *par excellence*, est ici prescrite à un autre genre, caractérisant un sur-ajustement formel. La structure est scrupuleusement reprise par l'étudiante, ce qui semble être en accord avec les pratiques d'évaluation. En effet, pour ce rapport mais plus généralement, ces dernières hiérarchisent peu, voire pas du tout, les critères de validation des productions. C'est pourquoi l'épigraphe ou la dédicace sont validées par un visa de la formatrice (transcrit par des « ✓ ») au même titre que le « *développement* ». C'est aussi pourquoi la présence du sommaire compte autant que la réalisation d'un entretien avec un élève. De plus, le volume des différentes parties diffère peu, si l'on prend en compte leur fonction dans le cadre d'un tel écrit. Dans plusieurs rapports de stage, on revient sur une description matérielle des établissements dans le « *développement* » et dans les « *considérations finales* ». Tout se passe donc comme si leur mise en œuvre relevait du remplissage d'une forme préétablie, d'un moule auquel on se conforme pour répondre aux attentes institutionnelles, par le respect de la structuration en parties canoniques, combinant ainsi les deux premières modalités identifiées par Bautier et Rayou (2009).

La modalité iii, « soi comme ressource », apparaît dans ce rapport dans le registre personnel adopté (« *je remercie mon équipe* », « *je dédie ce rapport à ma professeure chérie* », « *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* »). De façon plus globale, la lecture du paratexte, notamment des remerciements et des dédicaces, présents dans la majorité des mémoires analysés, laisse entrevoir l'importance que revêt l'écriture du mémoire, mais aussi l'obtention d'un diplôme universitaire, vécue comme une conquête pour la majorité d'entre eux. Sur le plan sémantique, cela se traduit par l'emploi de termes tels que « *persévérance* », « *force* », « *courage* », « *angoisse* » et « *heures difficiles* » pour caractériser l'expérience universitaire et/

ou l'expérience de l'écriture. La référence religieuse est également omniprésente (« *je remercie Dieu...* »). Le *travail d'écriture* apparaît comme une épreuve, surmontée grâce à un grand effort personnel. Le mélange entre registre personnel et la construction d'un regard professionnel est également à l'œuvre dans les mémoires. C'est ainsi que certains textes arrivent à déplorer qu'une « *discussion théorique* » ne soit pas parvenue à une « *fin heureuse* » et que des opérations évaluatives de l'ordre du jugement (vis-à-vis des élèves, des familles et même des enseignants) sont à l'œuvre à partir d'une tonalité souvent injonctive. C'est également sur un registre personnel que sont émises les appréciations sur les stages⁶.

On écrit au nom de soi, de ses valeurs, de ses expériences, l'investissement personnel pouvant par ailleurs être à la base d'une posture militante, voire missionnaire, surtout lorsque la perspective personnelle est élargie au groupe, selon une vision du monde « *eux vs. nous* » (Hoggart, 1970). Cet investissement doit être compris surtout comme la possibilité, pour les (futurs) enseignants, de donner à voir leur univers de référence : un « *texte qui dit leur vérité* » (Bautier, 1997, p. 13). Cette modalité d'écriture « *avec soi comme ressource* » découle d'un (sur)investissement personnel dans les pratiques d'écriture et contribue à la confusion de registres : personnel ou académique/professionnel ? Elle est intrinsèquement liée à un rapport pragmatique au savoir, où les théories ne trouvent guère de place car l'expérience prime comme vecteur d'apprentissage. Le rapport au langage en général, comme à l'écrit plus spécifiquement, est de l'ordre expressif et communicatif ; le langage sert avant tout à mettre en mots l'expérience et à énoncer sa vérité, son opinion, plutôt qu'à la déplacer en recourant à des notions apprises. Cette modalité d'écriture semble peu à même d'étayer la mise en œuvre des usages cognitifs du langage, ainsi que la construction d'un regard professionnel.

Pour terminer, la modalité iv, « *faire écrit* », consiste dans l'adoption d'un style « *recherché* », ce qui caractérise un sur-ajustement formel à l'écriture universitaire. L'emploi de formes syntaxiques complexes est fréquent, malgré leur une faible maîtrise. Sur le plan lexical, ce style qui se veut soutenu bien qu'il soit faiblement maîtrisé, cohabite avec un registre de langage très familier⁷.

« Le père, la mère ou n'importe quelle autre personne de lien familial est en train de devenir raréfié » (mémoire Master Inst. A, La scolarisation pour l'amélioration de la qualité de vie, p. 19) ;

Cette même société qui montre un monde illusoire crée des forts mécanismes pour maintenir la majorité de son peuple dans un monde aléatoire, de dépendance et misère » (mémoire Licence Inst. B Évaluation au premier degré, p. 36)

Cela donne un effet décalé aux écrits, la tonalité artificielle est produite par la mise en œuvre d'un langage trop recherché. Il s'agit en effet d'un style d'écriture qui « *fait écrit* », plus qu'il ne relève des usages cognitifs propres à la littératie étendue. Ces différents aspects corroborent à une interprétation en termes d'hypercorrection (Bourdieu, 1982/2001), indice d'insécurité linguistique face à une situation d'énonciation. Certes, la maîtrise du code, et en particulier des règles orthographiques, n'est pas une condition *sine qua non* pour la mise en œuvre des pratiques d'écriture littératiées. Un texte fautif peut relever de la littératie étendue. Néanmoins,

6 « *J'ai beaucoup aimé faire mon stage à cette école, puisqu'au long du stage on nous a très bien traités, (les enseignantes) ont été très sympathiques et attentives avec nous tous* » (Rapport stage, institution A, grad, reg. et al, p. 7).

7 Toutes les citations des mémoires sont traduites par nous, en transposant les « *fautes* » quand elles existent.

les difficultés liées à la maîtrise du code, notamment la dimension syntaxique et orthographique, peuvent être envisagées comme indice de l'absence d'un rapport réflexif au langage (Lahire, 1993), de l'impossibilité de prendre le langage comme objet de pensée (idem). Dans une analyse secondaire des données PISA, Bautier, Crinon, Rayou & Rochex (2006) établissent une corrélation entre faible maîtrise du code et un faible niveau de littératie : les élèves qui obtiennent les meilleurs scores sont aussi ceux qui présentent les textes moins fautifs. Corrélation ne signifie pas rapport de causalité. Ainsi, les *fautes* que nous avons pu relever dans ces écrits sont à interpréter plutôt comme des indices de la faible insertion dans la littératie étendue que comme un obstacle à son développement, paradoxal tout de même pour des [futurs] enseignants. L'adéquation formelle au style canonique se fait au détriment de l'aspect fonctionnel, comme si les [futurs] enseignants disposaient des règles de reconnaissance et de réalisation (Bernstein, 2007) de ces pratiques d'écriture axées sur la forme, tout en en méconnaissant les usages.

Bien entendu, nous analysons ici la littératie des enseignants à partir des écrits produits en situation de formation. Cela ne nous dit rien sur leurs pratiques littératiées mises en œuvre dans d'autres contextes de production, y compris l'école. Il y a lieu néanmoins de se demander si le rapport au langage et au savoir sous-jacent est complètement différent de celui que les enseignants mettent/mettront en œuvre dans le cadre de leurs pratiques professionnelles.

4. DE USAGES AUX COMPOSANTES : LA MATÉRIALITÉ DE L'ÉCRIT

Au-delà des modalités d'investissement dans l'écriture, de quoi sont faits ces écrits ? Suite à ce premier travail d'analyse, nous avons cherché à en identifier les composantes structurelles des écrits. Deux composantes émergent de façon récurrente : la liste et la copie (parfois même combinées dans le cas des textes qui sont composés d'une suite de citations. L'une comme l'autre renvoient à des objets langagiers inédits dans l'oralité, comme l'indique Goody (1979), et peuvent potentiellement étayer des usages cognitifs du langage propres à la littératie. Est-ce le cas dans les écrits analysés ?

4.1 Lister, pourquoi faire, déjà ?

D'après Goody, la liste est un des premiers objets langagiers qui apparaît avec l'écrit, dès les premiers systèmes d'écriture. Elle permet de faire appel à un « dispositif spatial de triage de l'information » (1979, p. 155), et de combiner les deux principales fonctions de l'écrit, à savoir le « stockage d'information » (p. 145) et la possibilité de revenir sur le texte, pour l'« examiner autrement » (idem). Toujours d'après l'auteur⁸, la liste peut relever d'une démarche rétrospective, comme dans le cas des listes inventaires, ainsi que d'une démarche prospective, lorsqu'elle sert de guide à la préparation d'une action future. Mais la liste peut encore être liée à une démarche conceptuelle, comme dans le cas des listes lexicales. D'un moindre intérêt pragmatique direct, les listes lexicales sont intrinsèquement liées au progrès de la connaissance, car elles ne sont possibles que par l'abstraction, par la décontextualisation, dont la mise en œuvre relèverait d'un « certain art de s'enfermer dans les concepts » (Goody, 1979, p. 170).

⁸ Pour plus d'approfondissement, nous suggérons la lecture du 5^{ème} chapitre de l'ouvrage en question : « Que contient une liste ? », in Goody, 1979.

Dans les écrits analysés, l'acte de répertorier est très fréquent et les listes y apparaissent dans des mises en forme diverses, signalées par la disposition graphique ou pas. Dans les rapports de stage, nous avons plutôt affaire à des listes rétrospectives, qui servent avant tout à fixer, à rendre compte de ce qui a été observé ou fait, avec un fort ancrage matériel.

Le Noyau de Gestion Est composé par XXX, Directeur Principal, XXX, Coordinatrice Pédagogique XXX, Secrétaire, XXX coordinateur administratif et financier. [« XXX » remplace les prénoms des différentes personnes]

[„]

Le collège C. B. possède 91 enseignants, 27 employés, 23 salles de classe, 1 gymnase, 1 bibliothèque et 2 laboratoires.

Font partie de l'école les organismes collégiaux suivants : Conseil Scolaire, Conseil de Classe, Conseil de Représentants, Journal et Guilde des Elèves.

[Rapport de Stage Master Inst. A, Wal, p. 2-3]

Dans les mémoires, nous trouvons surtout des listes qui se rapprochent des listes lexicales. Indépendamment du type de liste, l'acte de répertorier semble être une façon de donner du volume au texte ou, en tout cas de s'acquitter de la tâche d'écriture, les listes se suivant les unes après les autres:

Et c'est pour cela qu'ils apprécient l'acte de lire, conférant à leur collection de lecture textes informatifs comme des journaux et magazines. En ne pas rabaissant les lectures de romans, contes, bandes dessinées, aussi bien que lectures de divertissement comme, aussi, pour l'absorption de connaissances.

[mémoire Licence Inst. B, La lecture dans le contexte scolaire, p. 49]

Le principal type de liste lexicale est celui des listes de concepts, qui caractérisent en effet la majorité des « *partiesthétiques* » des mémoires, en fait des mosaïques de citations, dans laquelle les citations sont assemblées sans lien entre elles, notamment à cause de la rareté ou de l'emploi hasardeux des connecteurs.

Claudino (2007) réfère que dans chacun des stades de Piaget apparaissent caractéristiques du développement intellectuel du sujet, qui évoluera selon l'âge.

On peut observer qu'à partir de cette classification, les individus avec un handicap intellectuel sont inclus dans un des stades typiques, selon leur degré de retard cognitif, en y restant ou difficilement évoluant.

Franco (2006) attribue l'augmentation ou la diminution de la vitesse de l'acquisition des processus cognitifs à la grande incidence, dans les écoles de périphérie des grandes métropoles, d'élèves qui, malgré le fait qu'ils aient l'âge pour un niveau de scolarité déterminé, se montrent comme supposément handicapés, car ne présentent pas la capacité de présenter des raisonnements correspondants à des enfants du même âge.

L'auteur croit que ces cas sont d'un apparent handicap, puisque dans la majorité des cas il n'est pas constaté quelque altération neurologique de lésion ou malformation du système nerveux central.

Carneiro (2006) ponctue que le handicap est fréquemment associé à l'idée de manque, limite, retard ou même incapacité. Le handicap mental est socialement construit et qu'il pourrait être minimisé par des expériences qui favoriseraient l'appropriation des valeurs culturelles.

Le développement cognitif, au-delà de la subjectivité, l'intellect est l'aspect indispensable à

l'apprentissage. Paín (1996) dit que, pour qu'il y ait apprentissage, c'est nécessaire une structure désirable et une structure objectivante.

Fernandéz (1990) considère la cognition comme une structure logique, se pouvant, ainsi, considérer que la connaissance se construit à travers un processus logique. Malgré le fait que les aspects subjectifs soient fondamentaux au fonctionnement de l'apprentissage, on ne peut pas nier l'existence de questions organiques qui peuvent y intervenir et un de ces facteurs est la maturation.

Le retard maturatif peut se répandre dans différents domaines du développement, y compris des processus mentaux.

(mémoire Master Inst. A, Les difficultés d'apprentissage,, p. 34-35)

Dans cet extrait, dans un paragraphe sur deux, un nouvel auteur est convoqué. Les différentes idées ne sont cependant pas mises en relation les unes avec les autres, et le texte prend la forme d'un recueil de citations, appelées en fonction de leur ressemblance thématique. Ecrire revient, dans ce cas, à mettre ensemble des bouts de texte. Dès lors, le tissage devient hasardeux entre les différentes idées exprimées, limité à une correspondance thématique, comme si le « métier d'élève » consistait à montrer qu'on a lu des auteurs et restitué ce qu'ils ont écrit.

4.2. La restitution de la voix de l'autre : polyphonie ou cacophonie ?

La deuxième principale composante structurelle de ces écrits, au sens de Reuter (2006), est le discours de l'autre. La présence de la voix de l'autre suffit-elle toutefois à rendre polyphoniques (Bakhtine, 1984) ces écrits, c'est-à-dire à ce qu'ils articulent de façon cohérente plusieurs « voix » [celle des auteurs des références citées, celles des « données », celle de l'auteur du mémoire, etc.] ? Quelles sont ces voix convoquées dans les écrits ?

D'une part, on trouve des discours oraux, avec le recours à des entretiens est en effet très fréquent dans les rapports de stage, beaucoup moins dans les mémoires. Ils sont tout simplement présentés, comme si le travail consistait à les avoir réalisés et transcrits. Ces entretiens permettent de donner à voir le réel, ou plus précisément « la vraie réalité des vrais gens », sur laquelle s'assoit l'autorité de l'écrit. D'autre part, nous avons les voix issues des textes lus. Les discours écrits reçoivent le même traitement que les discours oraux, ils sont uniquement rapportés et n'apportent pas de point de vue supplémentaire. Leurs citations ont pour fonction d'étayer l'adéquation au modèle, mais servent également à renforcer l'autorité au texte (par les « spécialistes » convoqués) comme dans l'exemple précédent.

L'hétérogénéité des sources écrites est flagrante, elle indique une grande difficulté à reconnaître les discours légitimes dans la sphère universitaire. Dans les bibliographies consultées, outre des publications scientifiques, il y a un grand nombre de magazines (revues destinées au grand public ou bien revues destinées aux enseignants), et de sites Internet (eux aussi issus de champs et de registres très variés). Cette hétérogénéité laisse entrevoir l'indifférenciation entre les sources, tout texte est perçu comme légitime du seul fait d'être écrit. Un exemple particulièrement saisissant de cette difficulté à identifier les discours légitimes est celui d'un mémoire qui porte sur l'influence des dessins animés sur le comportement des enfants, à l'intérieur duquel sont convoqués des textes religieux. Si la convocation de ces discours religieux dans un mémoire

universitaire peut étonner, le fait qu'elle ait été validée par l'institution étonne d'autant dans ce qu'elle les rend légitimes d'un point de vue scientifique.

La présence d'autres voix ne suffit pas à rendre polyphonique un écrit, du moment où ces voix constituent en effet un discours d'autorité et, par conséquent, non examinable ou non analysable. Nous posons la question des usages cognitifs potentiels du langage liés aux citations à partir de travaux de Bakhtine (1984), pour qui le discours est toujours habité par diverses voix, étant donné le caractère polyphonique du langage.

tout énoncé, pour peu que l'on examine de plus près, en tenant compte des conditions concrètes de l'échange verbal, contient les mots d'autrui cachés ou semi-cachés, d'un degré d'altérité plus ou moins grand. Un énoncé sillonne, dirait-on, par la résonance lointaine et à peine audible de l'alternance des sujets parlants et par les harmoniques dialogiques, par les frontières atténuées à l'extrême de ces énoncés, et totalement perméables à l'expression de l'auteur. (Bakhtine, 1984, p. 301)

Au sens strict du terme, le paragraphe ci-dessus n'est rien d'autre qu'une restitution attribuée à un auteur, donc une citation, pratique langagière indispensable en milieu universitaire. Cependant, le simple fait de répertorier des citations, d'en faire des listes, sans qu'elles y soient au titre de support pour penser à partir de, penser *avec*, dénote un usage autre, plus proche de la littérature restreinte que de la littérature étendue. La notion de littérature restreinte (Goody, 2007) acquiert ici toute sa portée, car « la restriction concerne les potentialités » (p. 22) ; on fait usage de l'écrit, sans pour autant mettre en œuvre tous ses « usages fondamentaux » (Reuter, 2006). Dans les écrits analysés, la copie apparaît comme une « tactique » (De Certeau, 1990) mise en œuvre pour faire face à l'insécurité linguistique et à la contrainte à produire un écrit universitaire long, avec un enjeu évaluatif, comme une tactique pour « faire avec » (idem) cette pratique culturelle qu'est l'écrit universitaire, alors même qu'on n'en maîtrise pas les « règles du jeu »⁹.

Ces deux modalités d'investissement du travail d'écriture que nous avons pu identifier à travers l'analyse de nos données ne semblent pas étayer la mise en œuvre des usages élaboratifs du langage. Les composantes les plus présentes (listes et copies) apparaissent comme une finalité en soi, plus proches de l'écrit de consignation que de l'écrit élaboratif (analyse, abstraction, décontextualisation, comparaison...), ce qui n'est pas sans lien avec l'enjeu évaluatif de ces écrits. On peut alors se demander si ce sont les composantes qui définissent les usages, ou si ce sont les usages qui définissent les composantes. Là se trouve justement l'écart entre les potentialités cognitives de certains usages de l'écrit (de certains usages du langage plus généralement) et leur actualisation, dans le cadre des pratiques réelles. Dans les écrits analysés, les règles de reconnaissance et de réalisation (Bernstein, 2007) d'un discours de savoir ou d'un discours professionnel sont davantage basées sur des aspects formels que fonctionnels. Cela corrobore l'idée d'une faible insertion dans la littérature étendue, ou plus précisément l'idée d'une insertion formelle dans la littérature étendue.

5. CONCLUSION. LA LITTÉRATIE AU CARREFOUR DE LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE

Face à des résultats médiocres dans les évaluations internationales comme nationales, l'énorme

⁹ Dans les écrits, nous avons identifié plusieurs cas de plagiat. Nous avons choisi de ne pas approfondir l'analyse de cette dimension ici. Pour nous, le plagiat peut être interprété comme une tactique (de Certeau, 1990), face à l'insécurité linguistique et au malentendu par rapport à ces écrits (Mamede, 2011).

investissement sur la formation enseignante avait pour objectif l'amélioration des performances des élèves. En effet, le Brésil se situe dans une trajectoire ascendante dans l'enquête PISA.

La plupart des élèves brésiliens et notamment les élèves du système public¹⁰, se situe toutefois dans les deux premiers niveaux, qui relèvent de pratiques de littératie restreinte (trouver une information, identifier le thème d'un texte). Dès lors, on peut se demander si le développement de la littératie étendue nécessite obligatoirement le passage par la littératie restreinte, ou s'il s'agit, au contraire, d'une bifurcation.

Au niveau individuel, il semble y avoir une forte influence du milieu social d'origine sur le type d'univers littératié fréquenté par les enfants, et donc aux pratiques auxquelles ils sont socialisés. Les travaux sur la littératie précoce (Joigneaux, 2013) convergent sur l'idée selon laquelle, bien avant l'apprentissage de la lecture, certains enfants se situent déjà dans un rapport aux savoirs et au langage caractéristique de la littératie étendue. Dans le même sens, Bonnéry (2014) montre que, selon leur milieu social d'origine, les enfants ne fréquentent pas les mêmes pratiques culturelles et ne sont pas socialisés aux mêmes compétences littératiées. Tandis que certains sont d'emblée dans des pratiques de littératie étendues (analyser, faire des inférences, mettre en relation), d'autres le sont beaucoup moins. Pourtant, cela ne signifie aucunement que des individus moins familiers des pratiques de littératie étendue ne puissent pas y accéder, à condition néanmoins de les fréquenter et d'être socialisés à leurs usages.

Au niveau sociétal, la question se pose peut-être en d'autres termes. Des enseignants faiblement insérés dans la littératie étendue sont-ils en mesure de socialiser les élèves aux usages cognitifs de l'écrit et du langage en général ? L'insertion des enseignants dans la littératie étendue nous semble une condition essentielle pour la construction du cadre de la scolarisation comme contexte littératié (Mamede, 2011). Autrement, il nous semble difficile d'envisager comment les pratiques enseignantes peuvent faire fréquenter aux élèves les usages élaboratifs du langage (à l'oral comme à l'écrit).

Si l'on prend en compte le temps nécessaire pour faire acquérir un diplôme à une génération, nous sommes, dans le cas brésilien, face à une transformation vertigineuse du paysage éducatif. Reste à savoir si celle-ci se traduit effectivement par des apprentissages, autrement dit, par la transformation des pratiques sociales littératiées des enseignants dans un premier temps et des élèves dans un deuxième temps. Dans un modèle fortement marqué par l'*accountability*, où les statistiques acquièrent une importance majeure (Normand, 2011), la transformation des chiffres se fait parfois (souvent ?) au détriment de la transformation profonde des pratiques sociales. S'intéresser à la littératie comme indice de démocratisation scolaire implique d'accepter que les changements ne sont peut-être pas perceptibles sur le court terme car sans doute beaucoup plus lents. Des enseignants plus diplômés ne sont pas nécessairement mieux formés, si la formation n'a pas été pour eux une occasion d'être socialisés dans des pratiques de littératie étendue.

L'accès des classes populaires à l'éducation n'est pas sans ambiguïté. En France, cela se traduit dans les discussions autour de la baisse du niveau scolaire, pourtant réfutée par Baudelot et Establet (1989). Dans le même sens, l'arrivée des « nouveaux enseignants » au Brésil, mais

¹⁰ Le système scolaire brésilien est fortement ségrégué. Le système public, moins performant, est fréquenté par la population défavorisée, tandis que le système privé accueille les classes les plus favorisées. Les résultats de PISA indiquent une forte inégalité entre les deux.

également dans d'autres pays d'Amérique Latine, est souvent perçue comme un signe de la décadence de l'école.

On se réfère à eux et on les définit à partir de la carence et je dis : quel paradoxe, pendant longtemps nous nous sommes inquiétés du fait que ces secteurs n'accèdent pas à l'éducation, et maintenant on s'inquiète du fait qu'ils y arrivent (Pogré, 2004, p. 121)¹¹.

Or, c'est moins l'origine populaire des nouveaux enseignants que les conditions réelles de formation et d'exercice du métier qui nous intéressent ici, et notamment cette idée d'une massification de la formation. Sans doute, la variable « niveau de diplôme » ne suffit pas pour rendre compte de la qualité des pratiques enseignantes, indépendamment de ces conditions et malgré leur bonne volonté. Pour eux, comme pour les élèves qu'ils accueillent, l'expérience scolaire n'est peut-être pas celle idéalisée d'une école des héritiers, ni celle du système privé, réservé aux classes favorisées. C'est l'école possible, mise en œuvre par des enseignants qui méritent eux aussi d'être compris à l'intérieur d'un contexte plus large. Il en reste que la massification de l'éducation par les nouveaux enseignants participe à la diffusion de pratiques littéraires au sein de la société. Pour les élèves, les quelques points de moyenne (malgré les écarts qu'elle cache) dans l'échelle PISA, ce sont des individus qui savent un peu mieux que leurs prédécesseurs se débrouiller avec un texte, même s'ils ne savent peut-être pas autant qu'ils auraient pu savoir s'ils pouvaient fréquenter à l'école un contexte de littérature étendue.

11 Traduction libre.

BAKHTINE(M.), 1984, *Esthétique de la création verbale* Paris, Gallimard.

BAUDELOT (C.) & ESTABLET (R.), 2009,*L'élitisme républicain - L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris, Seuil.

BAUDELOT (C) & ESTABLET (R.), 1989,*Le niveau monte*. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles. Paris, Seuil.

BAUTIER(E.), 1997,« Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? » *Migrants-Formation*, n° 108, mars, pp 5-18.

BAUTIER (E.)& ROCHEX (J.-Y.), 1998, L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ? Paris, Armand Colin.

BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1997/2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence ?, rééd. in Deauvieau, J. & Terrail, J.-P. (éd.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, 227-241.

BAUTIER(E.), et CRINON (J.), RAYOU (P.)&ROCHEX (J.-Y.), 2006« Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 157, octobre-décembre, pp. 85-101

BAUTIER (E.) &RAYOU (P.), 2013 « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, 7-2, 29-46.

BAUTIER (E.) &RAYOU(P.), 2009,*Les Inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

BERNSTEIN (B.), 2007,*Pédagogie, contrôle symbolique et identité* : théorie, recherche et critique. Québec : Presses de l'Université Laval, 2007

BONNERY (S.), 2014,« Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles. Réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle «maternelle »*Le français aujourd'hui*, n° 185 (2), p. 47-57.

BOURDIEU (P.), 1966, « *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*», *Revue Française de Sociologie*, 7-3, pp. 325-347.

BOURDIEU (P.), 1982/2001,*Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.

CHARLOT(B.), BAUTIER (E.) & ROCHEX (J.-Y.), 1999, *École et Savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Armand Collin.

DE CERTEAU(M.) 1990 *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris, Gallimard.

DUBET (F.), 1991, *Les lycéens*. Paris, Seuil.

GATTI (B. A.) & BARRETO (E. S. de S.), 2009, *Professores do Brasil : impasses e desafios*. Brasília, Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Consulté le 04 août 2010.

GOODY (J.), 1979 *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Les Éditions de Minuit.

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

GOODY (J.) & WATT (I.) 2006/1963 « Les conséquences de la littératie », *Pratiques*, 131- 132, pp. 31-68.

HOGGART (R.), 1970, *La culture du pauvre*. Paris, Les Éditions de Minuit.

JOIGNEAUX (C.), 2013, « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, 185, pp. 117-161.

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 Sciences de l'éducation, Université Paris 8.

MEC/INEP, 2004, *Estatísticas dos professores no Brasil* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – 2. ed. – Brasília : Inep, 2004.

MEC/INEP, 2006, *Enade 2006. Relatório Síntese – Formação de professores*. Brasília, MEC. http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/relatorios/formacaodeprofessores_relatoriofinal.pdf Consulté le 18 mars 2009.

MEC/INEP, 2009, *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, INEP.

NORMAND (R.), 2001, *Gouverner l'aréusitescolaire. Une arithmétique politique des inégalités*, Berne, Peter Lang, Presses de l'École Normale Supérieure.

OCDE, 1999, MESURER LES CONNAISSANCES ET LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES : Lecture, mathématiques et science : l'évaluation PISA 2000. <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693784.pdf>

POGRÉ (P.) 2004, *Los temas en cuestión*. In FLORES ARÉALO, (I.) *Como estamos formando maestros en América Latina*, OREALC/UNESCO, PROEDUCA-GTZ, Pérou.

RAYOU (P.) & VAN ZANTEN (A.), 2004. *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris, Bayard.

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

STREET (B.V.) 1984. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.

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

VINCENT, (G.), LAHIRE, (B.)&THIN, (D.) 1994. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : PUL, 11-48.

ANNEXES

Modèle ¹¹	Rapport stage (Ald) ¹²
<p>RAPPORT (INDIVIDUEL)</p> <p>COUVERTURE</p> <p>UNIVERSITE...</p> <p>COURS : MASTER PROFESSIONNEL 1 EN ADMINIS- TRATION SCOLAIRE</p> <p>Discipline : Stage suivi en Adm. Scolaire</p> <p>Prof. Tuteur : XXX</p> <p>(TITRE)</p> <p>STAGE SUIVI EN ADM SCOLAIRE</p> <p>Regard critique et réflexif sur : administration scolaire pour l'amélioration qualitative du processus d'enseignement-apprentissage - évaluation avec efficience et efficace</p> <p>AUTEUR</p> <p>Fortaleza - Ceará</p> <p>octobre/2007</p> <p>titre - nom</p>	<p>UNIVERSITE XXX</p> <p>MASTER PROFESSIONNEL EN ADMINISTRATION SCOLAIRE</p> <p>CENTRE XXX</p> <p>PROFESSEURE-DIRECTRICE : XXX ¹³</p> <p>(signature du formateur, 10)</p> <p>TITRE: STAGE SUIVI</p> <p>XXX (nom de l'étudiante)</p> <p>FORTALEZA/CE</p> <p>OCTOBRE/2007</p> <p>[✓]</p> <p>[✓]</p> <p>[✓]</p>
<p>OPTIONNEL</p> <p>• EPIGRAPHE (optionnel)</p> <p>• Est utilisée pour transcriptions de paroles d'un auteur, un texte qui est en lien avec le travail présenté.</p> <p>Tous les enfants ont possibilités d'apprendre et aiment bien le faire...</p>	<p>« Un nouveau sens se propose pour l'administration de l'éducation dans les formes d'organisation curriculaire et dans la gestion des écoles qui ont la responsabilité de former des êtres humains, avec de la dignité et possibilités, les complexités et perplexités du monde actuel. »</p> <p>(Naura Carrapeto Ferreira) [✓]</p>
<p>• Remerciements</p>	<p>Je remercie mon équipe , où nous avons été tous les moments ensemble, en nous engageant dans le développements des activités proposées, en cherchent chaque fois plus perfectionner nos connaissances. [✓]</p>
<p>• Dédicace</p>	<p>Je dédie ce travail à ma professeure chérie XXX , pour son engagement et dévouement avec notre stage, visant notre agrandissement professionnel à travers cette expérience.[✓]</p>
<p>SOMMAIRE</p>	<p>SOMMAIRE</p>

12 Modèle manuscrit, trouvé à l'intérieur du mémoire (ald) dans la bibliothèque de l'institution A.

13 Rapport imprimé. Dans la transcription, nous avons repris autant que possible la mise en page originale, y compris espaces et paragraphes.

14 Le visa, marque de correction par le formateur, est indiqué ici par ce symbole.

Elever le niveau de formation des enseignants, est-ce élever le niveau de l'enseignement ? L'exemple du Brésil

Maira Mamede

<p>1 - Énumération des principales divisions, parties et chapitres dans le même ordre qu'ils se suivent le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • La page de sommaire n'est pas énumérée 	<p>PRESENTATION.....1</p> <p>DEVELOPEMENT.....2</p> <p>CONCLUSION.....4</p> <p>RAPPORT CRITIQUE.....5</p> <p>BIBLIOGRAPHIE.....6</p> <p>ANNEXES.....[✓]</p>
<p style="text-align: center;">PRESENTATION</p> <p>1 - Fait une explication brève du travail, en faisant référence à son contenu</p> <p>2 - Divulgue quelle est la finalité, la proposition dudit travail (quoi atteindre)</p>	<p style="text-align: center;">PRESENTATION</p> <p>Ce rapport est le fruit du stage suivi, où a été développé un travail d'équipe dans une école municipale, où nous avons eu l'opportunité d'élargir nos connaissances. Ledit stage a été suivi par la professeure XXX et montre notre réalité dans les écoles, le travail réalisés par les enseignants, administration et fonctionnaires en général. [✓]</p> <p>L'objectif de ce rapport est l'observation et l'investigation de la pratique une administration scolaire, en espérant qu'à la fin de ce travail nous pussions comparer toute notre base théorique, avec la pratique du quotidien.</p> <p>Avisées que le grand défi du jour-le-jour scolaire est tourné vers les avancés pédagogiques. [✓]</p>
<p style="text-align: center;">IDENTIFICATION DE L'INSTITUTION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce sont les données de la fiche d'identification <p>Nom de l'institution</p> <p>Adresse - Téléphone :</p> <p>Type d'institution :</p> <p>Direction/Groupe de Gestion</p> <p>Niveaux d'enseignement offerts</p> <p>No de Classes</p> <p>No d 'élèves</p> <p>Classes</p> <p>Tours de fonctionnement</p> <p>No de fonctionnaires</p> <p>No d'enseignants</p> <p style="text-align: center;">DEVELOPEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bref historique de l'administration de l'école 	<p style="text-align: center;">DEVELOPEMENT</p> <p>L'école XXX est une école municipale, insérée dans une communauté démunie, où toute l'administration est assez présente, puisque les parents croient à la qualité d'enseignement de cette école. nous avons vu des professionnels assez investis. La et la supervision et la coordination accompagnent de près l'enseignement et l'apprentissage des classes, disciplines et développement de projets, puisque celui-ci est sollicité par la communauté scolaire, nous avons senti que la relation enseignant/élèves est la meilleure possible. L'école fonctionne avec des élèves d'une tranche d'âge moyenne de 6 à 11 ans ce sont 24 classes du fondamental I distribués, matin et après-midi, l'équipe se préoccupe avec le niveau des élèves où a récupération d'études est parallèle et est insérée dans le règlement scolaire. [✓]</p> <p>Les outils développés ont été très important pour notre travail, nous a montré le chemin, nous a guidé pour un travail d'observation et investigation plus dirigé. [✓]</p> <p>Pendant le stage nous avons pu participer de plusieurs activités développée à l'école comme : moment de lecture à la bibliothèque, cours d'éducation physique dans le gymnase, accueil des parents au secrétariat, cours au laboratoire d'informatique, le moment du goûter au réfectoire, entre autres. [✓]</p>

Elever le niveau de formation des enseignants, est-ce élever le niveau de l'enseignement ? L'exemple du Brésil

Maira Mamede

<ul style="list-style-type: none"> • Considérations sur les outils (activités développées observées significatives) • Description des activités auxquelles (vous) avez participé à l'école 	
	<p>ENTRETIEN AVEC L'ELEVE :</p> <p>Nom: XXX Age : 10 ans Niveau : 4^{ème} ANNEE</p> <p>1) Quelle est l'activité développée à l'école qui tu aime le plus ?</p> <p>Rép : Les cours au laboratoire d'informatique et les cours au gymnase.</p> <p>2) Quelle est le moment que tu trouves le plus chouette d'être à l'école ?</p> <p>Rép : À l'heure du goûter et les jeux.</p> <p>3) Comment tu trouves la principale de ton école ?</p> <p>Rép : Je ne sais pas très bien laquelle c'est, parce qu'il y en a beaucoup qui s'occupent de nous.</p> <p>4) Tu aimes les cours en classe ?</p> <p>Rép : Oui, la tata est chouette, travaille avec des jeux et nous faisons beaucoup de rédactions et dessins. [✓] ¹⁴</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Considérations finales 	<p>CONCLUSION</p> <p>Nous avons conclu que le stage nous a amené à percevoir l'importance d'apprendre en pratiquant. La théorie que nous avons reçue est richissime, mais l'observation nous a montré qu'administrer c'est avoir de l'initiative, vouloir faire, prendre des décisions et cela on n'apprend que dans la pratique.</p> <p>Nous avons réalisé le stage dans une école que nous avons observé le fonctionnement de tous les secteurs. Nous n'avons rien témoigné qui puisse déranger le fonctionnement de celle-ci. [✓]</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Rapport critique-réflexif sur l'observé le vécu et l'appris - votre point de vue <p>Questionnement</p> <p>- Si vous aviez à diriger cette école, qu'est-ce que vous feriez différent de ce qui vous avez observé dans le réel?</p>	<p>RAPPORT CRITIQUE</p> <p>Le stage suivi en administration scolaire m'a réveillé encore plus à la volonté de pouvoir collaborer dans l'éducation de notre pays. Je crois en l'éducation, je sais qu'à travers la bonne volonté, nous pouvons transformer, pour cela nous avons là les nouveaux Administrateurs Scolaires, avec tout un bagage théorique, capable de faire un travail différencié. [✓]</p> <p>Je crois que celui qui se propose à travailler en éducation il faut que ce soit par amour et vocation. L'école a beaucoup collaboré pour la bonne performance de notre stage, en nous offrant un environnement harmonieux et plaisant. [✓]</p>
	<p>BIBLIOGRAPHIE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Gestion pour le Succès Scolaire - Gouvernement de l'Etat 2- Nouveaux Regards de l'Administration et de l'Education : Une approche Critique. Raimundo Alves e Ivaneide Luna S. Alves.
	<p>Annexes</p>
	<p>(Deux photos d'élèves, non sous-titrées.)</p>

14 Il s'agit de l'institutrice. Au Brésil, les enseignantes du primaire se font appeler ainsi.