

José Batista NETO

LA MÉTHODE BIOGRAPHIQUE ET LA RECHERCHE SUR LES ENSEIGNANTES DES ÉCOLES POPULAIRES AU BRÉSIL

« Laisse moi écrire ta biographie. Je voudrais la faire connaître au monde entier. »
Jon Thurteltaub (1996), **Phenomenon**.

Résumé : L'article présente quelques questions théoriques et méthodologiques de l'approche biographique et ses influences sur la recherche en sciences de l'éducation au Brésil. Notre investigation sur les enseignantes des écoles communautaires (EEC) de Recife (Brésil) s'inscrit dans cette ligne d'investigation. La reconstitution de l'histoire de vie de ces enseignantes nous a permis de dépasser la vision dominante, romantique et mythique. Deux exemples d'histoires de vie d'EEC sont présentés. Elles mettent en valeur les expériences individuelles de ces enseignantes et la dimension subjective dans la constitution de processus institutionnels.

Mots-clés : Éducation populaire - Éducateur populaire - École communautaire - Enseignante communautaire - Histoire de vie

Aux États-Unis, comme dans beaucoup d'autres pays¹, l'intérêt concernant les biographies ne cesse d'augmenter. Cela va même jusqu'à produire, parfois, la fortune des biographes ou de leurs personnages. Ce phénomène est cependant paradoxal, dans la mesure où, au sein de la société moderne, un tel intérêt s'est développé d'une façon inversement proportionnelle à l'évolution des modes de vie qui se caractérise par l'individualisme et par la ségrégation, qu'elle soit volontaire ou im-

¹Le Brésil a aussi produit dans le genre. Haguette (1987) a déjà signalé la production du Centre de Recherche et Documentation (CPDOC) de la Fundação Getúlio Vargas. Depuis la fin des années 1970 des études biographiques ont été utilisées dans la reconstitution historique des élites politiques brésiliennes. Ce n'est que récemment que des journalistes ont exploité cette voie, mettant en avant les noms de Fernando Morais et de Rui Castro qui ont provoqué un certain intérêt et obtenu un franc succès au niveau des éditions. Le premier est l'auteur des biographies d'une militante communiste (*Olga*, 1985) et d'un entrepreneur influent, du secteur des communications, Assis Chateaubriand (*Chatô, o rei do Brasil*, 1994). Rui Castro a écrit à propos des vies du dramaturge Nelson Rodrigues (*O anjo pornográfico*, 1993), du footballeur Garrincha (*Estrela Solitária : um brasileiro chamado Garrincha*, 1996). La biographie du Baron de Mauá, écrite par Jorge Caldeira (*Mauá : empresário do Império*, 1995), celle du grand compositeur de bossa nova, écrite par sa soeur Helena Jobim (*Antonio Carlos Jobim*, 1997) et enfin celle du Rockeur Agenor Araujo, écrite à quatre mains, par sa mère Lucinha Araujo et par la journaliste Regine Echeverria (1997) (*Cazuza. Só as mães são felizes*) qui a été très bien accueillie par la critique, méritent d'être signalées.

posée. Il est donc curieux que, dans une société construite sous l'égide de la séparation entre les intérêts de l'individu et ceux de l'État et toujours plus décidée à préserver ses espaces privés, un nombre croissant de personnes se sent poussé à se confier publiquement et à faire part de ses itinéraires de vie. Il semble exister un consentement qui fait que ce phénomène va de pair avec la médiatisation de la société. L'importance actuellement assumée par les médias nous amène à une situation où les faits n'ont de sens qu'en fonction de la médiatisation directe, phénomène que l'on désigne sous l'expression : « fabrication de l'événement »². Parallèlement, la société moderne semble avoir dressé l'idéal narcissique comme valeur sociale. Le goût pour l'exposition, l'exhibition publique, traduit l'importance de modèles centrés sur soi-même, dans le cadre de la définition de comportements des individus.

Officiellement ou officieusement, légitimement ou illégitimement³, des hommes par ex. de la vie publique, des personnages publics et notoires et des stars du *show biz* ont fourni, généreusement, des rapports minutieux de leurs itinéraires familiaux, scolaires et professionnels, agrémentés de passages quasiment obligatoires, d'épisodes de leur vie intime⁴.

Cependant, produire une histoire de vie, donner une forme à sa biographie n'est pas une tâche simple ni facile. M. Ditisheim (1993 : 295) soutient que l'individu sent, intuitivement, et même sans connaître les domaines ou les modes d'usage, qu'il est confronté à quelque chose qui le touche dans son intimité, dans sa sphère privée. Ainsi, malgré des bénéfices (financiers) résultant parfois de la publication des récits, de nombreux biographes éprouvent au fond un malaise au moment du récit, et des difficultés à gérer le *day after*.

Les intérêts et les sentiments que le récit mobilise confirment comme le suppose P. Bourdieu (1986 : 71) que la production de l'histoire de vie « tend à se rapprocher d'autant plus du modèle officiel de la présentation officielle de soi, carte d'identité, fiche d'état civil, curriculum vitae, biographie officielle et de la philosophie de l'identité qui la sous-tend, s'éloignant du même coup des échanges intimes entre familiers et de la logique de la confiance qui a cours sur ces marchés protégés ».

² A ce propos voir par ex. Patrick Champagne (1993) « La vision médiatique » — in : P. Bourdieu (sous la dir. de), *La misère du monde*. Paris : Le Seuil, (61-79).

Les malaises sociaux n'ont une existence visible que lorsque les médias en parlent, c'est-à-dire lorsqu'ils sont reconnus comme tels par les journalistes.

³ La presse a fréquemment signalé la publication de biographies non autorisées, élaborées par des parents ou par des personnes qui, à un moment donné, ont partagé l'intimité de celui dont on raconte la vie. Il n'est pas rare que de telles publications fassent l'objet d'interdictions judiciaires où l'on décrète la suppression de passages voire l'interdiction intégrale du texte, révélant ainsi les divers intérêts en jeu.

⁴ Le goût à raconter sa vie a également touché le citoyen commun. Les réseaux de télévision ont été prodigieux en ce qui concerne la production d'émissions d'interviews où les témoins aident à maintenir l'intérêt, font de la publicité pour leur propre vie. Une autre traduction de ce phénomène au niveau des médias électroniques, ce sont les *reality show*.

LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES POPULAIRES AU BRÉSIL

Dans le domaine académique, l'intérêt pour les histoires de vie⁵ a été, initialement suscité par les ethnologues⁶ et c'est seulement plus tard que les sociologues⁷ vont se pencher sur la question.

L'intérêt vis-à-vis de la méthode biographique remonte aux commencements de la sociologie empirique (Peneff, 1990). Ce qui renvoie notre analyse à l'École de Chicago, c'est-à-dire aux premières décennies du XXe siècle. Il faudra attendre la première moitié des années soixante-dix pour assister à un renouveau d'intérêt pour les histoires de vie. Depuis lors, on constate une utilisation croissante des biographies individuelles et ou de groupes⁸ et des autobiographies dans le cadre de la recherche en Sciences Humaines et Sociales.

LA MÉTHODE BIOGRAPHIQUE ET L'ÉCOLE DE CHICAGO

C'est grâce à l'École de Chicago que la méthode biographique est devenue une procédure de recherche utilisée auprès d'autres techniques, notamment l'observation directe (l'observation participante). Le thème de la *vie* comme objet d'étude a eu comme précurseurs Robert Park et William Thomas. La méthode biographique a résulté d'une conception particulière de faire de la recherche sociologique et de former des étudiants au métier du sociologue. R. Park, a été le principal représentant de cette démarche à l'université de Chicago.

R. Park défendait une formation de l'étudiant permettant d'affronter les expériences du monde réel au lieu de discuter les représentations ou discours des autres sur ce monde là. Ce pionnier de la sociologie « empirique » désirait faire sortir l'étudiant de la bibliothèque pour aller sur le terrain⁹. « *Salissez vos mains, salissez vos pantalons* » était sa formule fétiche. Ce qu'on appelait : « fieldwork ».

Cette conception de la formation supposait donc une pédagogie basée sur l'observation et sur une méthode pour recueillir les données à partir d'autres techni-

⁵ Ditisheim (1993) admet...qu'on rencontre dans la littérature différents termes (histoire de vie, biographie, récit de vie) qui, bien qu'ils se réfèrent à l'histoire personnelle des individus, définissent généralement des situations de recherche et de formation distinctes.

⁶ Bourdieu (1986) rappelle que *l'histoire de vie est une de ces notions du sens commun qui sont entrées en contrebande dans l'univers savant.*

⁷ M. Leclerc-Olive écrit : « *L'usage des récits biographiques en sociologie conduit cette discipline à prendre en compte les objets singuliers que sont les itinéraires de vie des personnes interrogées.* »

⁸ J-L Le Grand souligne que : « *Jusqu'à présent, l'approche « Histoire de vie » s'était surtout intéressée aux biographies de personnes, bien qu'un des grands classiques en la matière soit Les enfants de Sanchez d'Oscar Lewis qui porte sur une cellule familiale.* »

⁹ R. Park cité par Peneff (1990) disait : « *On vous a dit d'aller fouiller à la bibliothèque et d'accumuler une masse de notes à partir d'archives poussiéreuses. On vous a dit de choisir d'étudier n'importe quel problème pourvu que vous puissiez trouver à son sujet des rangées de documents moisissants préparés par des bureaucrates fatigués et remplis par des employés indifférents... On a appelé ça « se salir les mains à faire de la recherche ». Ceux qui vous l'ont conseillé sont sages et respectables. Les raisons qu'ils vous ont données sont valables. Mais une chose de plus est indispensable : l'observation de première main. Allez et observez les salons des hôtels de luxe ou les asiles de nuit. Asseyez-vous sur les canapés des maisons résidentielles mais aussi sur les paillasses des taudis.. En bref, jeunes gens, salissez vos pantalons en faisant de la vraie recherche ».*

ques, au sein desquelles les biographies des individus étudiés devraient remplacer le commentaire sur les analyses réalisées par d'autres personnes. De telles idées sont le résultat d'un programme d'étude de terrain (« fieldwork ») où les étudiants, au lieu de se servir exclusivement de sources indirectes, étaient invités à produire des données à partir desquelles ils devraient élaborer leurs propres analyses de la réalité sociale.

Dans ces travaux des étudiants, les biographies constituaient des documents annexes aux comptes-rendus d'observation. Elles étaient accompagnées de documents tels que la généalogie et le schéma de mobilité des individus étudiés et de témoignages d'autres personnes. L'approche biographique s'intéressait, à l'époque, à l'interprétation de rapports individuels bien que des tentatives d'interprétation transversale de biographies aient déjà été pratiquées. Dans ce dernier cas, divers récits de vie étaient regroupés de façon à permettre l'étude d'individus vivant une même situation (individus d'un même groupe ou d'une même famille). On pouvait alors y voir les premiers essais de ce qui est devenu plus récemment une des formes d'utilisation de la méthode biographique : l'histoire de vie du groupe (cf. Le Grand, 1988 : 3).

Par le biais de la biographie, on prétendait permettre aux étudiants d'avoir accès à l'expérience par la diversité des modes de vie, par la multiplicité des façons de réagir aux contraintes sociales et, principalement par les diverses façons de sentir et d'interpréter les différents processus sociaux vécus¹⁰, ce qui représenterait, peut-être, la plus grande contribution de ces premières expériences de l'École de Chicago dans ce domaine. Park lisait et commentait d'innombrables biographies pendant ses cours, en soulignant essentiellement le sens des récits de vie en tant que valeur de ce que nous avons l'habitude d'appeler « les premières sources », « *base pour une investigation plus formelle et plus systématique* ». Dans de telles circonstances, on discutait une question qui finirait par devenir, plus tard, un thème obligatoire pour les utilisateurs de la méthode : la définition de la situation de l'entretien biographique¹¹. De cette façon, des aspects tels que le lieu, l'heure, la présence et l'intervention de tiers sont mis en évidence, de même que les difficultés qui viennent de la barrière de la langue¹².

Finalement, la méthode d'enseignement de la sociologie préconisée par Park proposait, de plus, *l'expérience de la distance* par rapport au monde dans lequel on vit (Park considérait que pour que l'étudiant prenne conscience de la diversité du monde social, il est nécessaire qu'il sorte du monde restreint dans lequel il vit). Une première condition à cette prise de conscience serait, avant tout, de voir sa vie avec

¹⁰ J. Peneff, (1990) écrit : « *L'insistance sur la compréhension de la situation par les acteurs et sur les interactions entre protagonistes est un des aspects qui témoigne de l'influence de G. Mead (ami de Park et enseignant dans le département de philosophie) sur l'École de Chicago* ».

¹¹ Divers auteurs (Bertaux (1988), Chanfrault-Duchet (1988), Simioni (1988), Peneff (1990), Leclerc-Olive (1993) entre autres ont porté beaucoup d'intérêt au thème.

¹² Étant donné qu'ils s'intéressaient à des migrants, sous-prolétaires et délinquants, Park et ses étudiants se sont trouvés confrontés au problème du sens des mots (argot et langue étrangère), dans des situations d'interaction verbale (l'entretien biographique). Chanfrault-Duchet (1988) s'est intéressée aussi au « système interactionnel du récit de vie ».

une certaine distance, ce qui pourrait se travailler par le biais de l'écriture de son autobiographie ou par les biographies de membres de sa famille. Une des conditions d'application de la méthode était ainsi posée : la distance en tant que condition de la reconstruction biographique.

Dans la mesure où elle intégrait un programme d'études de terrain, dans le cadre d'une méthode d'enseignement de la sociologie, la biographie et l'autobiographie sont devenues, dans ce premier temps, un moyen pédagogique avant de devenir des techniques de recueil de données pour l'analyse de la réalité sociale. C'est en écoutant des récits d'individus sur leurs propres vies que l'on a cherché à enseigner la notion d'*itinéraire* et les concepts de *trajectoire* et de *carrière*. Le sens de la valeur et des avantages de la méthode biographique connaissent alors leurs premières définitions (H. Becker, 1986).

Dans la poursuite de ces premières expériences, l'École de Chicago produira, entre 1920 et 1940, une vingtaine d'ouvrages, au sein desquels la méthode biographique n'est présente que dans un nombre réduit de recherches¹³. Ce qui ne diminue aucunement son importance en tant qu'effort d'innovation méthodologique au sein de la sociologie.

Il s'agit de biographies de familles noires du sud des États-Unis, de familles d'immigrants, de gangsters, de voleurs et de prostituées. Dans certaines de ces publications, les données originales de la reconstruction du passé d'individus ou de groupes contrebalançaient d'autres données dites objectives. Dans le cas des gangsters, les données recueillies par le biais des récits biographiques permettaient de faire l'analyse de la formation des bandes, de la carrière de leurs membres et de décrire leur quotidien. Ces données faisaient contrepoids aux statistiques officielles, aux rapports policiers et à l'image passée par la presse.

Un autre type de sujet de recherche qui méritait toute l'attention se trouvait être les familles noires qui ont fait l'objet d'autobiographies. Encouragés par Park, deux de ses disciples d'origine noire (Frazier et Johnson) ont fait des recherches sur les populations noires de Chicago et dans les grandes propriétés du sud. Ce qui est intéressant, dans la recherche de Johnson, c'est qu'il n'a pas seulement produit des biographies de famille (la famille était son thème), mais il a mis en évidence différentes perceptions d'une même situation familiale, à partir de témoignages de divers membres. Johnson travaillera encore sur le récit de vie de vieux agriculteurs, descendants d'anciens esclaves, auprès desquels il a pu obtenir les souvenirs du temps de l'esclavage.

En analysant ces textes, Peneff (1990) montre qu'ils mettent en évidence les deux fonctions que la méthode biographique peut développer. Tout d'abord, la fonction démonstrative qui se traduit par l'utilisation de citations entre guillemets où les « *autobiographies servaient de support à la démonstration, en faisant connaître un*

¹³ J. Peneff (1990) écrit : « *On aurait tort d'isoler l'autobiographie des autres techniques de recherche pratiquées à Chicago. (...) Les autobiographies ont été utilisées en même temps que d'autres techniques et n'ont jamais constitué qu'un aspect secondaire de la démarche. C'étaient l'observation ainsi que la collecte d'autres données, y compris statistiques qui permettraient de donner un sens à l'étude des comportements en essayant de voir comment les acteurs interprètent leur situation* ».

point de vue nouveau », ce qui était contenu dans les témoignages des acteurs sociaux qui, éventuellement, remplacerait le point de vue officiel. L'autre fonction « apparaît dans les résumés de carrière, d'itinéraire et d'étapes de la vie personnelle qui permettaient de situer l'individu décrit dans un contexte et une histoire ». Dans ce second cas, le parler du narrateur, en général, apparaît dans le texte comme note de bas de page.

Il y a un autre aspect à considérer dans l'utilisation que les sociologues de Chicago ont fait de la méthode biographique. On observe la préférence pour une perspective d'analyse qui prend comme point de référence « l'intérieur », c'est-à-dire qui part du point de vue des acteurs et non pas, exclusivement voire principalement, du point de vue « extérieur »¹⁴. Les représentations subjectives de la situation comme le notent Blanchet et Gotman (1992) deviennent un élément d'étude aussi réel que les faits objectifs eux-mêmes¹⁵. A partir de là, on note une certaine caractéristique « naturaliste » à l'intérêt que de tels chercheurs portent aux documents de base utilisés pendant leurs études. Qu'est-ce que cela signifie ? Pour saisir la façon dont les acteurs eux-mêmes perçoivent les événements qu'ils vivaient et la manière dont ils interprétaient les situations, ces sociologues défendent l'idée selon laquelle il faut accorder plus de valeur aux documents qui ne sont pas produits par les sociologues, c'est-à-dire porter un intérêt plus important aux documents produits au cours de l'activité quotidienne des individus. De cette façon, les contacts avec la communauté étudiée, la connaissance de la langue, la consultation d'archives, de documents administratifs et d'associations, et surtout de documents personnels (lettres échangées par les différentes personnes, autobiographies) assument plus d'importance que, principalement, les réponses aux questionnaires, que les rapports officiels, que les statistiques, dans la mesure où les premiers montreraient les perceptions que les hommes ont des situations.

On note deux types d'utilisation de récits biographies chez les sociologues de l'École de Chicago : un recueil extensif qui désignait la reconstitution de l'histoire et de la trajectoire d'individus à partir d'un nombre important de récits individuels. L'autre utilisation consistait à obtenir de nombreuses biographies recueillies auprès de sujets d'étude, dont la teneur du témoignage était confrontée à d'autres versions produites par ceux avec lesquels le sujet a partagé une même situation. Bertaux (1988), six décennies plus tard, tentera de systématiser de telles utilisations en termes de fonctions comme les récits de vie dans le cadre d'une démarche sociologique¹⁶.

¹⁴ Bien que W. Thomas ait affirmé dans une de ses recherches sur les familles polonaises migrantes aux USA (1918), que dans une étude ce serait une erreur de s'appuyer sur un seul type de documentation, sur une seule source d'information, il soutient que l'important c'est « la connaissance de l'intérieur ».

¹⁵ Ces auteurs (op. cit.) affirment que « cette situation aux représentations de l'individu n'est pas sans rapport avec la position philosophique de Dilthey sur la connaissance du monde humain. Selon lui, l'accessibilité au monde humain n'est possible que de l'intérieur, contrairement au monde naturel accessible de l'extérieur ».

¹⁶ Plus précisément, Bertaux (art. cit.) évoque trois fonctions à savoir : exploratoire, analytique et vérificatrice et enfin, une fonction expressive.

La contribution de l'École de Chicago pour la construction de la méthode en question est inégalable. Comme nous l'avons déjà souligné, ce serait une erreur de penser que des données de nature diverses (rapports officiels, tableaux statistiques, etc.) et d'autres techniques de recherche n'ont pas été utilisées. Cependant, c'est à Chicago qu'a démarré l'intérêt pour des documents personnels en ce qui concerne la production de la connaissance sociologique. C'est à ce moment-là, que l'on commence à exploiter ce champ de façon systématique. La construction d'un principe méthodologique qui insiste sur la compréhension de la situation par le biais des acteurs, ainsi que sur l'interaction entre les protagonistes. En ce sens, il y a un intérêt pour des techniques comme par ex. l'autobiographie énormément exploitée par les sociologues lesquelles seraient en même temps documentation et instrument de compréhension de la vie sociale présente dans la vie des individus. Le fait est qu'en « donnant la parole » aux acteurs, ces sociologues faisaient apparaître différentes interprétations sur la même situation. Ce qui pose deux questions extrêmement importantes : d'un côté la compréhension des phénomènes, des faits et des comportements doit être avant tout subjective. Ce qui met en évidence la valeur de la subjectivité dans l'étude des phénomènes sociaux, de l'autre côté, cette sociologie critique remet en cause la perspective de la sociologie dite « unique » ou « totale » qui est celle émergente de l'analyse exclusive des données qualifiées comme objectives.

Finalement, l'intérêt pour ce type de document a permis de fonder les notions d'itinéraire¹⁷, de trajectoire¹⁸, d'histoire de vie et de carrière¹⁹ qui connaîtraient plus tard une grande importance au sein des études sociologiques.

LA MÉTHODE BIOGRAPHIQUE ET LA SOCIOLOGIE D'EVERETT HUGHES

Considéré comme l'un des fleurons de l'École de Chicago, Everett C. Hughes est également l'un des « maillons intermédiaires » entre les fondateurs de cette école : R. Park, W. R. Thomas, R. Burgess et G. Mead et ses disciples les sociologues interactionnistes symboliques comme E. Goffman et H. Becker, lesquels se sont formés au cours des années quarante et 50 à l'Université de Chicago. Hughes a

¹⁷ E. Plaisance (1992) écrit : « Un itinéraire indique le chemin d'un lieu à un autre mais aussi les lieux où l'on passe. C'est donc l'image du cheminement mais aussi des étapes successives dans ce cheminement qui est suggéré ».

¹⁸ P. Bourdieu(1986) affirme que la trajectoire est « une série de positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations ».

¹⁹ Cf. Hughes, cité par X. de Brito (1991), carrière est définie du point de vue plus subjectif du développement de l'individu, donc tout à fait dans le sens de l'École de Chicago, comme « la perspective mouvante selon laquelle une personne perçoit sa vie comme un ensemble et interprète le sens de ses nombreux attributs, actions et événements qui lui arrivent ».

Hughes, dans un texte rédigé à la fin des années cinquante et traduit par J. M. Chapoulie (1996 : 176) soutient que l'étude des carrières a pour objet *la dialectique entre ce qui est régulier et récurrent d'un côté et ce qui est unique de l'autre; une telle étude, comme toute étude qui a pour objet la société, vise ainsi à se placer au point de rencontre entre une société stable mais néanmoins changeante et l'être humain unique* ».

montré son intérêt pour la méthode biographique dans ses deux essais consacrés au concept de « carrière »²⁰.

Dans le plus anciens de ces deux essais, « *Carrières, cycles et tournants de l'existence* », Hughes utilise la notion de « cycle » et d'autres notions proches comme par ex. « cycle naturel », « cycle de vie biologique » et « cycle des positions sociales » pour élaborer son concept-clé de « carrière ». La notion de cycle correspond à une conception de vie en tant que totalité constituée d'étapes successives et ordonnées dans le temps. Hughes considère qu'il y a dans nos sociétés une tendance à définir les étapes successives de vie par rapport à l'école et au métier²¹. Mais il fait remarquer aussi que la vie scolaire et professionnelle ne représente que l'un des aspects de la vie de l'homme. Ce qui signifie ici que la conception de carrière comporte la totalité de cycle biologique de l'être humain²². Ainsi, de la naissance à la mort, passant par la puberté, par l'âge adulte et bien sûr par la vieillesse, l'homme franchit diverses étapes, qui, ordonnées, constituent la carrière d'un individu.

Du fait que *les cultures peuvent distinguer et interpréter à leur façon le cycle biologique de l'être humain* ces diverses étapes peuvent donc gagner, selon la culture où elles sont vécues, une signification particulière. Dans les différentes sociétés, y compris la-nôtre, des rites sont institués pour marquer les moments de transition. Ces rites de passage, en signalant la transition d'un statut à l'autre (de l'enfance à l'adolescence, de l'adolescence à l'âge adulte, etc.), d'une position sociale à l'autre (de l'inactivité à la vie active, de la vie active à la retraite), revêtent les diverses parties de la vie d'importance sociale.

Cependant le « cycle des positions sociales » ne correspond pas seulement au « cycle de vie biologique ». Il faut aussi tenir compte d'un genre d'événement qui, par son caractère peut ne pas *s'accorder tout à fait aux cycles de la vie*. Ce sont des événements « choc », des tournants cruciaux, des crises qui arrachent les individus à la routine. Une carrière est peuplée de nombreux aléas et de nombreuses irrégularités imprévues.

Hughes affirme que le nombre des étapes de cycle de vie varie d'une société à l'autre et que ces étapes se retrouvent exposées aux divers changements. La société moderne, par exemple, a subi des changements sociaux qui rendent difficile la possibilité de délimiter clairement les transitions (des tournants de l'existence) ou d'identifier nettement les passages d'une étape à l'autre. « *Dans notre société, il ar-*

²⁰ « Cycle, Turning points and Careers » (1950) et « Careers » (utilisé vers 1967, ce texte, selon Chapoulie (1996 : 175), semble avoir été rédigé à la fin des années 1950).

²¹ Comme l'on sait, c'est au sein de la sociologie des professions que le concept de « carrière » a pris naissance (X. de Brito, 1991 : 286).

²² Hughes (1967/1996 :175) lance ainsi une critique implicite au lieu central occupé par l'étude des trajectoires professionnelles réalisée par certaines disciplines. Dans ce sens, il reconnaît comme restreint le sens que K. Mannheim a attribué à la carrière, c'est-à-dire la carrière désignant : « *la progression d'une personne à l'intérieur d'une bureaucratie* ». C'est pourquoi Hughes soutient que « *la simple description de la progression d'une personne d'un échelon à l'autre n'épuise pas l'histoire d'une vie, même dans la fonction publique.* » L'autre sens qu'il défend, certainement, explique le fait que les étudiants, sous sa direction, aient fait des recherches sur des carrières aussi diverses que celles suivies par des instituteurs, pilotes de ligne, avocats, plombiers et pêcheurs.

LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES POPULAIRES AU BRÉSIL

rive qu'un étudiant reçoive un diplôme universitaire ou professionnel au cours d'une cérémonie à laquelle assistent ses propres enfants ; un médecin, en général, ne gagne pas correctement sa vie avant trente ans — il est pourtant difficile de déterminer quand cesse l'enfance, où débute et finit l'adolescence, et où commence véritablement l'âge adulte. L'amorce du passage à l'âge mûr et ses risques ont été modifiés par les changements technologiques et sociaux. Les fonctions de la vieillesse n'ont peut-être jamais été moins clairement définies... » (Hughes, 1950/1996 : 168).

Hughes souligne également le caractère singulier de la carrière d'un individu. Mais admettant la relativité de cette singularité il soutient la thèse que « *la vie des individus se déroule selon un certain ordre qui est en partie choisi, manifeste, voulu, et institutionnalisé ; mais d'un autre côté il existe aussi en dehors de la conscience des intéressés, jusqu'à ce qu'une enquête le mette en évidence* ». D'ailleurs dans notre société cet ordre dépend des rapports entre les individus, surtout que les institutions, de plus en plus nombreuses régissent notre vie sociale.

Dans son deuxième essai, *Careers* (1967/1996), Hughes fait remarquer le caractère polysémique de ce terme (carrières, au pluriel). Dans son sens plus récent et plus large, le mot « carrière » désigne « *le parcours suivi par une personne au cours de sa vie, et plus précisément de la période de sa vie pendant laquelle elle travaille* ». Cela dit, nous pouvons généraliser cette définition et dire que toutes les personnes ont une carrière. En ce sens, Hughes affirme que « *toute biographie est l'étude monographique d'une carrière* ».

Dans ce dernier essai, Hughes recommande de prendre des précautions d'ordre méthodologique, sachant que toute carrière connaît l'imprévu et l'arbitraire autant que des situations de régularité importante. Dans ce contexte, il considère que « *l'étude des carrières a pour objet la dialectique entre ce qui est régulier et récurrent d'un côté et ce qui est unique de l'autre ; une telle étude, comme toute étude qui a pour objet la société, vise ainsi à se placer au point de rencontre entre une société stable mais néanmoins changeante et l'être humain unique* » (1967/1996 : 176).

Une autre précaution consiste à faire une brève analyse des dimensions de la carrière. Selon Hughes, une carrière comporte, au moins, trois dimensions. La première concerne l'âge biologique où existent — comme nous l'avons dit — des liens entre le cycle de vie biologique et le cycle de vie sociale. D'après Hughes, « *tout moment de notre âge coïncide également avec un événement dans le cours de l'histoire, avec une étape dans la carrière des institutions et des systèmes sociaux dans lesquels nous travaillons [...]* ».

L'analyse des diverses dimensions de la carrière suppose l'usage d'un certain nombre de concepts appropriés, parmi lesquels se trouve le concept de « *cycle de vie* ». Celui-ci se présente comme valide dans la description de la première dimension. Mais son point faible apparaît quand il s'agit de dévoiler une autre dimension de la carrière, à savoir : la place qu'occupe une personne dans la division du travail

qui peut-elle changer au fur et à mesure que la carrière d'un individu avance²³. Hughes signale que chaque métier est la combinaison d'une *activité centrale* et d'autres activités secondaires, selon leur nature, leur fonction à l'intérieur de l'organisation institutionnelle du travail. Il considère aussi qu'à chaque étape de la carrière, il existe un mode d'emploi et de l'énergie consacrés aux différentes activités qui constituent le métier²⁴.

Tout au long de la vie active, l'individu peut faire l'expérience des changements dans son métier comme, par exemple, connaître une bonne promotion professionnelle ou bien subir des modifications dans l'organisation du travail à cause du développement technologique, etc. Ces changements contribuent à ce que le système de travail devienne plus compliqué. Et face à tous ces changements, « *le choix initial d'un métier, écrit Hughes (1967/1996), n'est qu'un des choix qui se succèdent tout au long d'une carrière ou de la plus grande partie d'une carrière* ». Cela pose le problème de nouvelles exigences au niveau méthodologique. L'étude des carrières doit porter un intérêt à l'analyse de la distribution du temps de travail entre les différentes activités à l'intérieur d'un métier. Mais il faudrait aussi étudier la mobilité des personnes au sein du système de travail. Ce dernier type d'intérêt nous conduit à prendre en considération la troisième dimension de la carrière.

A la fin des années 1950, Hughes avait déjà anticipé un phénomène qui seulement plus tard deviendra général : le changement important dans différents métiers par rapport au développement scientifique et technologique. Il signale que, jusqu'au moment où il écrit son article, les chercheurs qui étudiaient la carrière ou le choix des carrières considéraient encore que « *les types de travail avaient une durée de vie supérieure à celle de l'individu* ». Cependant, « *pour de nombreux métiers, l'auteur souligne, cette hypothèse n'a plus cours. Les gens voient disparaître le type de travail qui était le leur* » (Hughes, 1967/1996, 184). Dans le cas des autres métiers, l'organisation du travail peut évoluer de telle manière qu'au cours de la vie active, on est obligé d'acquérir de nouvelles connaissances pour s'adapter aux changements.

L'étude des carrières dans la perspective de Hughes concerne ces différentes dimensions, à travers lesquelles on peut dévoiler les séquences qui se forment au cours de la vie active des individus. Mais la conjonction de tous ces éléments font que ce type d'étude n'est pas facile, car il demande un travail collectif organisé, il requiert une action de partage des activités scientifiques.

Howard Becker (1966), dans l'introduction de l'ouvrage classic de Clifford Shaw, *The Jack Roller*, situe les origines de l'utilisation de l'approche biographique

²³ Les concepts les plus importants ici sont : *activité centrale, activité accessoire* et *mode de répartition du temps et de l'énergie*.

²⁴ Prenant comme exemple le professeur d'université, Hughes fait remarquer la difficulté qui existe à définir l'activité centrale d'un métier. Dans ce sens, alors que certains universitaires la situent dans l'enseignement, d'autres la rencontrent dans la recherche. Ce même métier comporte encore d'autres activités qui peuvent être ou non reconnues, ce qui suppose « *une hiérarchisation reposant sur la valeur et le prestige. des diverses activités constituant le métier* ». Hughes (1967 : 180) fait ici référence à la correction de copies par des professeurs d'Université. « *Je n'ai jamais entendu un professeur d'université dire qu'il était correcteur de copies, bien que certains d'entre eux en corrigent autant qu'ils peuvent* ».

LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES POPULAIRES AU BRÉSIL

dans les travaux de la sociologie nord-américaine. Les précurseurs en ce domaine sont : William Thomas et Florian Znaniecki avec *The Polish Peasant in Europe and America* (1918-1920).

Dans cette introduction, en présentant quelques études de l'École de Chicago des années 1920, Becker essaye de décrire les fonctions de l'approche biographique et de l'histoire de vie comme technique de collecte (par exemple des informations). Il montre que cette approche donne une grande importance à la perspective de l'acteur dans la compréhension de l'action sociale. Où, la dimension subjective des phénomènes sociaux et la valeur de l'expérience individuelle dans la constitution des processus institutionnels sont mis en évidence. Ainsi, en incorporant le point de vue de l'acteur, cette approche permet de mettre en question les explications trop axées sur les actions institutionnelles. La singularité des faits peuvent éventuellement rendre suspectes des explications conventionnelles et générales et engager ainsi de nouvelles études. Elle peut suggérer de nouvelles variables en jeu, de nouvelles questions et de nouvelles orientations pour la recherche.

Après des débuts prometteurs, cette approche connaît le déclin au sein de la sociologie nord-américaine. Mais, la publication de *Les enfants de Sanchez*, d'Oscar Lewis (1963) a fait resurgir l'intérêt pour la méthode biographique, pendant l'après guerre. Cependant, il a fallu attendre jusqu'aux années quatre-vingt pour assister à une véritable explosion de recherches qui s'appuyant sur cette méthode qualitative.

LA MÉTHODE BIOGRAPHIQUE ET LA RECHERCHE SUR LES ENSEIGNANTES D'ÉCOLES COMMUNAUTAIRES DE RECIFE (BRÉSIL)

Il y a toute une littérature brésilienne sur les acteurs sociaux engagés dans des mouvements populaires de diverses tendances, notamment les mouvements d'éducation populaire. Cette littérature est dominée par des récits d'expériences et d'essais sur la recherche empirique²⁵ tendance qui a quand même subi des modifications au cours de ces dernières années.

Il faut d'abord rappeler qu'il y a eu un intérêt important pour ces mouvements sociaux au cours des années soixante-dix et 80. Mais une crise a secoué ces mouvements de l'intérieur vers la fin des années quatre-vingt (Gohn, 1992). Ce qui a marginalisé en partie cette question des mouvements d'éducation populaire par le milieu politique et la communauté scientifique.

Mais à la même époque, grâce au renouveau théorique et méthodologique de la recherche sociale au sein de l'université brésilienne : recherche empirique, travail de terrain, on a redécouvert la réalité des acteurs sociaux et les pratiques pédagogiques.

²⁵Il serait injuste de ne pas mentionner quelques textes publiés, sans prétendre être exhaustif, qui, dès les années 80 ont résulté de recherches réalisées par des ONG ou dans le cadre de diplômes de Master et de Doctorat en programme de 3ème cycle d'Universités brésiennes dont l'objet a été les acteurs sociaux des mouvements populaires ou encore des recherches dirigées par des Organisations Non Gouvernementales (ONG). Gohn, (1981, 1985), Wanderley (1984) Silva, Amorim & Montenegro (1988), Sader (1988) et Centre Luis Freire (1992).

ques sur le terrain des écoles populaires. Il y a eu ainsi mise en valeur de problématiques de la subjectivité, de l'imaginaire social, des représentations sociales et de l'identité²⁶. En termes méthodologiques, par exemple, l'Histoire a incorporé les différents instruments de méthode biographique (biographie, autobiographie et histoire de vie)²⁷, etc.

C'est dans ce courant que l'on peut en fait inscrire l'intérêt de notre recherche sur les enseignantes des Écoles Communautaires (EEC). En s'inspirant, donc de ces nouvelles perspectives théorique et méthodologique des sciences humaines, sociales et de l'éducation au Brésil que nous avons choisi d'utiliser la méthode biographique en vue de construire la trajectoire de vie de ces enseignantes, leurs origines sociales, leurs itinéraires scolaires et professionnels, leurs pratiques pédagogiques et leurs aspirations au niveau de carrière.

L'OBJET DE RECHERCHE

Au cours de notre recherche, nous nous sommes chargés de reconstituer quelques histoires de vie des enseignantes qui appartenaient à ce mouvement d'éducation populaire, les Écoles Communautaires (EC). Les enseignantes communautaires sont ainsi les véritables acteurs sociaux du Mouvement des Écoles Communautaires.

Les Écoles Communautaires sont de petits établissements (50 élèves au minimum et 180 au maximum) qui proposent une pré-scolarisation et alphabétisation des enfants issus de familles, dont les revenus sont très bas, ou des enfants qui n'ont pas eu accès à l'école ou qui ont encore abandonné tôt leurs études à l'école publique. En général, les enseignantes travaillant dans ces écoles ne sont pas habilitées à enseigner²⁸.

Ces écoles sont apparues au milieu des années soixante-dix, au sein du Mouvement Populaire (Bandeira, 1980). Leur origine et évolution historiques se confondent avec le processus de transition démocratique du pays et de lutte pour l'institution de la citoyenneté par le biais de la conquête du droit à l'éducation de base. Un grand nombre de chercheurs considèrent que c'est la forte crise de l'École Publique qui a fait que les Écoles Communautaires surgissent dans ces années là.

²⁶ Nous signalons la réalisation du Symposium National de l'Association Nationale d'Histoire, en 1995, intitulé « Identité et Histoire », au cours duquel s'est vérifié la présentation de dizaines de recherches mettant l'accent sur cette thématique.

²⁷ Les travaux de Antônio Montenegro, qui ont comme sujet de recherche les anciens habitants et leaders communautaires de quartiers de Recife, représentent un exemple de ce que nous avons signalé. Nous pouvons citer « *Casa Amarela, memórias, lutas, sonhos...* » (1988), « *Bairro do Recife. Porto de Muitas Histórias* » (1989) et « *História oral e memória. A cultura popular revisitada* » (1992). Dans cette même tendance, la Revista Brasileira de História vient de publier un nombre thématique dont le titre est évocateur « *Biografia, biografias* » (1997).

²⁸ Il s'agit de ceux qui n'ont pas le diplôme qui sanctionne les études secondaires de formation de professeur d'école, appelé au Brésil, au moment de l'enquête, le Cours professionnel de Second Degré, Habilitation « Magistério ».

LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES POPULAIRES AU BRÉSIL

Cette crise était résultante de trois phénomènes : manque d'efficacité, insuffisance et mauvaise distribution spatiale des Réseaux Publics d'Enseignement.

Les Écoles Communautaires constitueraient actuellement un phénomène éducatif important au Brésil. Elles se sont distribuées dans différentes régions métropolitaines de Rio de Janeiro, de Salvador, de Maceió, de Recife, de Fortaleza, de São Luis et de Belém. A Recife par ex., les EC se sont organisées dans des bidonvilles et quartiers populaires par des agents pastoraux de l'Église Catholique qui, au départ, se sont inspirés de la Théologie de la Libération.

Le discours « idéologique » sur la pratique pédagogique émis par les acteurs sociaux des E.C. annonçait une école avec des enseignantes qui vont réussir là où l'École Publique et son personnel enseignant avait échoué. L'image propagée insistait sur le fait que la réussite de l'expérience éducative « communautaire » est liée à la grande implication de ses enseignantes par rapport à cette cause, ainsi qu'aux méthodes pédagogiques appropriées aux enfants, jeunes et adultes des classes populaires. D'après le discours des acteurs praticiens à l'intérieur de ces écoles, il y a une participation et une « ouverture » de ce type d'école sur les problèmes locaux. L'éducation scolaire devait mettre en relation l'action sociale et l'action politique, le contenu pédagogique et la culture locale. Autrement dit, devait prendre le « vécu » des élèves en tant qu'objet de travail pédagogique au sein de l'EC.

Les enseignantes communautaires soulignaient vivement ces points « innovateurs » dans leur récit comme étant l'apport spécifique de l'Éducation Populaire dans la transformation de la culture scolaire. Cela nous a vraiment intrigué ! Mais en même temps, nous nous sommes posé une série de questions : Qu'étaient ces écoles ? Dans quel milieu social étaient recrutées ces éducatrices ? Quelle était la trajectoire de vie de ces enseignantes ? Comment ces sujets percevaient-ils leur implication dans les Écoles Communautaires ? Comment vivaient-ils leur activité d'enseignement ? Quelle genre de pratiques pédagogiques et matières d'enseignement développaient-ils ? Comment percevaient-ils ces pratiques ? Comment se présentait-il leur avenir ? Et quelles étaient leurs aspirations professionnelles ?

Un certain nombre de travaux visant à rendre compte du phénomène Écoles Communautaires (Arantes, 1985 ; Minayo, 1985 ; Ribeiro & Sposito, 1985 ; Montenegro, 1986 et 1988 et Bandeira, 1989) répondaient en partie seulement aux questions que nous nous sommes posé. Par conséquent nous étions amenés à essayer de comprendre la naissance de ces écoles sur le scénario de l'éducation dans la ville de Recife et, reconstituer enfin l'« histoire de vie » de ces enseignantes. Mais notre principal but de recherche concernait essentiellement cette dernière dimension des « histoires de vie » des enseignantes.

MÉTHODOLOGIE APPLIQUÉE AU COURS DE LA RECHERCHE

Les analyses du phénomène de la constitution d'actions collectives pendant les années soixante et 70 se sont tournées vers des questions concernant, par ex. le moment, la forme et le sens des ruptures socio-économico-politiques profondes (la révolution). Elles ont questionné le rôle que pouvait jouer les actions collectives en-

gagées. Mais jusque-là, le vécu des acteurs de ces mouvements, leur subjectivité même ne s'était pas encore constitué comme véritable objet de recherche. Après quinze années de recherche, au Brésil, Sader (1988) a tiré le signal d'alarme. Il a mis en évidence le fait que les interprétations et analyses des études antérieures n'ont jamais pris en considération l'étude profonde des mouvements sociaux, à travers l'appréhension des trajectoires de vie de leurs acteurs. Il a montré que, contrairement à ce que les analystes voulaient faire comprendre jusque-là, une observation systématique des pratiques des sujets engagés pourrait révéler l'existence de différentes expériences et perceptions à l'intérieur de ces mouvements au lieu d'une unité d'intérêts.

En ce sens, pour faire un choix méthodologique approprié, il a fallu laisser la parole aux acteurs pour qu'ils rapportent leur vécu. Il fallait écouter ce qu'ils racontaient de leurs trajectoires, à l'intérieur comme en dehors du mouvement. Il fallait travailler sur les récits des trajectoires de vie (scolaire, professionnelle et autres). Et c'est précisément notre objectif ici.

Entrer dans la problématique des mouvements d'éducation populaire faisait partie intégrante des mouvements sociaux et mouvements populaires à travers l'étude des trajectoires de vie des enseignantes, comme par ex. celles Severina, de Maria, de Léa, de Joseane, de Vera, de Lucia, de Ilma, de Maria José, de Wilma et de tant d'autres qui représentent des cas concrets et significatifs.

Afin de reconstituer les trajectoires de vie des EEC, nous avons mené deux enquêtes : la première enquête au moyen d'un *questionnaire* concernant un échantillon représentatif d'EEC (119 interviewées sur un total de 279 enseignantes), et la seconde enquête à partir d'*entretiens semi-directifs* auprès de 26 EEC affectées dans diverses écoles situées au nord et au sud de la ville de Recife.

S'agissant du choix de la population d'enseignantes à interviewer, nous n'avons pas privilégié certains acteurs au détriment d'autres (nous n'avons pas donné la parole qu'aux acteurs qui jouaient un rôle important au sein du mouvement, ex. des leaders, des porte-parole et consultants, etc.), qui risquaient de nous présenter un discours militant imprégné d'une image excessivement positive de l'initiative sociale collective qu'ils défendaient. Peneff (1990) nous rappelait qu'en situation d'interview, les militants interrogés avaient souvent l'habitude de s'exprimer au nom de leur organisation. « *Ils se présentent comme porte-parole, cherchent à faire passer un message. Ils expriment un point de vue qu'ils savent diffusible, répercutable. Ils réagissent alors en considérant l'autobiographie comme quelque chose d'impersonnel et d'instrumental. Mais, en même temps, ils s'adressent de manière vivante et spontanée à un interlocuteur qu'ils tentent d'informer, de captiver [...].* »

LE MYTHE DE L'ENSEIGNANTE COMMUNAUTAIRE

Peneff (1988) définit le mythe comme *un schéma préétabli disponible pour l'explication, par les individus, de leur histoire personnelle*. Les éléments constitutifs du mythe de l'EEC nous évoquent l'image de ces militants des mouvements populaires dont les actions prétendaient transformer les rapports sociaux, en général,

ces personnes engagées dans la vie politique pour résoudre les problèmes quotidiens du quartier, ces personnes porteuses d'une grande sensibilité sociale. Ce sont ces principes de l'implication et de la sensibilité par rapport aux causes collectives qui sont à la base de la construction du mythe. Dans cette construction, il n'y a pas de place pour la dimension personnelle de l'individu. En effet, la première représentation « idéologique » que nous avons perçue au début de la recherche, c'est que ces personnes-là se présentaient comme sans ambitions ni aspirations personnelles, sinon qu'elles avaient adhéré à l'école communautaire par principe humanitaire et par besoin de participer de la vie collective : l'intérêt individuel devait céder la place à l'intérêt collectif.

Certains éléments de construction de l'image mythique de l'enseignant qui ont été déjà repérés et systématisés par Peneff (1990), lorsqu'il a par exemple analysé les thèmes présents dans une dizaine d'autobiographies d'institutrice d'école publique publiées en France. Ces mêmes éléments nous les avons relativement rencontrés chez nos EEC. Citons, par exemple : le sens de responsabilité dans le développement de l'activité, l'amour et l'affection dispensés aux élèves au cours de la relation pédagogique, la réussite de leurs élèves, l'approbation du travail pédagogique et, par conséquent, la gratitude venant des parents d'élèves. Il s'agit ici d'un imaginaire fleuri de bons souvenirs et expériences positives.

Mais, nous avons quand même constaté que certains aspects ont été évités (« oubliés » !) dans les histoires des EEC. Ces dernières ne mentionnaient pas les lacunes dans leur formation psychopédagogique, ni les erreurs pédagogiques, ni l'absentéisme, ni l'abandon scolaire des élèves, ni les conflits qui les opposaient aux parents d'élèves, ni leurs échecs, etc.

Après avoir bien analysé les récits de nos enseignantes sur leur vie et lu les données issues des questionnaires appliqués sur un échantillon représentatif d'EEC, nous avons pu voir au-delà de cette espèce d'« enveloppe d'inventions » ou « présentation de soi idéalisée » pour reprendre quelques expressions d'E. Goffman²⁹.

Le mythe de l'EEC tel que nous l'abordons ici correspond à une *étape romantique de l'éducation populaire*. Il trouve ses origines à la fin des années cinquante, lors de l'apparition des divers mouvements d'éducation populaire. Cette étape se trouve actuellement en voie d'épuisement et son dépassement devient manifeste, étant donné toutes les nouvelles tendances annoncées dans le paysage éducatif brésilien, au sein de cette conjoncture de la réorganisation de marché du travail, en cette fin de millénaire. Dans le domaine de l'éducation, de tels changements se traduisent par la réorganisation de la carrière d'enseignant et par l'élévation du niveau des diplômes qui autorisent l'exercice de l'activité professionnelle de « maître d'école primaire » ou « professeur de lycée », etc. Ces changements signifient aussi une demande sociale et politique en ce qui concerne la nécessité

²⁹ A ce propos voir E. Goffman (1973) et (1986).

d'élévation des niveaux de qualification professionnelle du groupe « magistério »³⁰, une demande d'expansion de la « professionnalisation » de l'activité enseignante, thématique qui a fait l'objet du débat national, au cours de la publication de la nouvelle Loi des Directrices et Bases de l'Éducation Nationale (Loi 9 394/1996).

En effet, les résultats obtenus par nous et par notre équipe de collaborateurs nous ont permis, d'une certaine façon, de « déconstruire » ce qui était en réalité l'image publique, l'image de façade de l'EEC — image unique et mythique —, et en « reconstruire » une autre, qui tend à révéler l'enseignante communautaire comme un être pluriel et complexe. Autrement dit, il nous a fallu présenter une image conceptualisée, moins « idéalisée » et exprimant les divers aspects et nuances de l'enseignante populaire.

Pour accéder à l'intelligibilité de ce phénomène de l'EEC dans sa complexité, nous avons dû analyser les événements biographiques tels qu'ils apparaissent dans les récits de vie recueillis comme un espace privilégié d'articulation de « causalités » diverses, d'une part ; et d'autre part, nous avons dû chercher un enchaînement entre ces événements. Nous avons identifié, en dernière étape, les répétitions dans les récits qui sont révélateurs d'une situation et porteurs de sens concernant ces « histoires de vie ». Ce n'est donc pas sans raison que Leclerc-Olive (1993) conseillait que travailler sur les « récits de vie », c'est faire « *autant d'efforts pour repérer des régularités et établir des typologies basées sur des événements prévisibles et prédéfinis comme importants par le chercheur* ». Un tel processus nous renvoie à la reconstitution des histoires de vie des EEC.

QUELQUES HISTOIRES DE VIE D'ENSEIGNANTES DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES

Le cas de Severina

Severina, 55 ans est mariée. Elle a trois enfants. Elle est diplômée de niveau secondaire (« Magistério »). Elle est née à l'Usina Aliança située dans la municipalité du même nom, au nord de l'État de Pernambuco, région de la production de la canne à sucre (la « Zona da Mata »). Elle connaît les difficultés de la vie rurale depuis sa plus tendre enfance. Habitant près d'une usine de canne à sucre, dès l'âge de 6 ans, elle marchait une lieue (6 km) jusqu'à l'école qui se situait dans la zone urbaine de la municipalité. L'école de l'Usine Aliança mise en place par le propriétaire de la même usine, n'acceptait les enfants qu'à partir de 7 ans. Elle a d'ailleurs dû encore plus tard faire face à ce même problème (déficit de l'offre en ce qui concerne l'éducation préscolaire) quand elle est venue habiter dans un grand centre urbain, la ville de Recife.

³⁰ Dans l'État de Pernambuco, cette tendance a été confirmée par une recherche menée par le Département d'Éducation, de la Fondation Joaquim Nabuco de Recherches Sociales, sous la coordination de M. Nayde dos Santos Lima et Agostinho Odisio Neto, dont les résultats ont été publiés en 1996, sous le titre *Diagnóstico da formação docente em Pernambuco* [Diagnostic de la formation de l'enseignant à Pernambuco].

LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES POPULAIRES AU BRÉSIL

« A l'époque du Gouvernement Gustavo Krause (1979-1982) ni le [gouvernement] municipal, ni le [gouvernement] d'État n'acceptaient d'accueillir des enfants en préscolaire. L'enfant arrivait à l'école pour entrer directement en Ire. »

Lorsqu'elle a commencé l'enseignement fondamental, elle a pu alors diminuer la distance entre sa maison et l'école.

« C'est à ce moment là que j'ai commencé à étudier dans une école plus près de chez moi. Mais ce n'était pas si près que ça de chez moi, puisque tout, là-bas, est éloigné, n'est-ce pas ? L'école était proposée par le propriétaire de l'usine aux enfants des travailleurs. Après, j'ai commencé à étudier dans une école de sœurs. J'y ai terminé la 4e année et, comme à l'époque je n'avais pas encore l'examen d'admission (au « ginasio », j'ai terminé le cours d'admission toujours avec les sœurs. »

Severina, comme tant d'autres jeunes filles issues de familles paysannes du nord-est brésilien, a dû lutter beaucoup pour pouvoir étudier. Si elle a eu la chance de ne pas avoir quitté l'école assez tôt, elle a en revanche souvent interrompu ses études. Car son père préférerait qu'elle s'occupe du ménage au foyer familial. Ou bien parce sa famille ne cessait d'émigrer ensemble des zones rurales en direction des centres urbains (de la région métropolitaine de Recife).

Ses quatre dernières années de l'enseignement fondamental se sont déroulées après sa migration vers la municipalité de Vicência, après qu'elle s'est mariée et eut ses enfants. « Je me suis arrêtée et après j'ai continué. J'ai recommencé après avoir eu mes enfants. » C'est une caractéristique du parcours scolaire de la jeune femme d'origine sociale populaire au Brésil, lorsqu'elle termine l'enseignement fondamental, comme ici le cas avec Severina, elle arrête (ou elle est obligée d'arrêter) ses études. Severina n'a pu préparer son cours de « Magistério » qu'à l'occasion d'une nouvelle migration vers Recife — plus particulièrement dans les circonstances de son engagement auprès de l'école communautaire. Ce qui va expliquer l'influence de cette cause sur sa décision de poursuivre les études et de s'orienter vers la carrière de professeur d'enseignement fondamental (préscolaire et primaire)³¹.

« Je suis venue à Recife et j'ai fait le Magistère après avoir commencé à travailler dans l'école communautaire, en m'occupant toujours de la maison, étant déjà grand-mère, m'occupant de mes petits-enfants. »

L'histoire scolaire de Severina a été sans aucun doute marquée par la discontinuité (interruptions et recommencements fréquents). Avant de l'envisager comme un processus « *continuum* » organisé de forme linéaire, la façon dont cette EEC a accompli sa scolarité nous montre que ses différents segments feraient l'objet d'un projet défini à un moment donné. Un projet au sein duquel l'auteur évalue surtout les moyens dont il dispose pour pouvoir connaître ses limites et réaliser ses buts. Il s'agit donc de projets établis de façon discontinue. Ce qui signifie d'ailleurs une caractéristique essentielle de la scolarité des migrants.

³¹ L'influence de l'école communautaire dans le cadre de la prolongation des études de la population étudiée sera analysée de façon plus approfondie dans le chapitre destiné aux itinéraires scolaires des EEC.

Les parents de Severina étaient analphabètes. Afin de subvenir aux besoins de la famille, son père travaillait à l'usine, en remplissant la fonction consistant à mettre des tampons sur les sacs de sucre, d'une part ; et d'autre part, il s'occupait de la cultivation d'un morceau de terre (« sitio »)³², « parce que le salaire que l'Usine payait était très bas ». La culture du maïs et des haricots sur le « sitio » était, en réalité partagée entre le père et ses trois frères.

« Papa nous donnait du travail dans la « roça »³³. Toi, va faire ça, toi, occupe toi de ça »... Severina avait l'habitude d'accompagner son père à l'Usine. « Je me retrouvais là et il m'emmenait avec lui. Il me disait : viens avec moi à l'usine ». A cette époque, elle était encore trop jeune pour faire un travail physique, ce qui lui laissait la possibilité de jouer tout près de là où l'on moult la canne. Elle a pu, alors, connaître la dure réalité de l'usine. Ce qu'elle va nous raconter en détails et de manière très dramatique :

« J'aimais beaucoup jouer là-bas [près des meules]. Alors, je voyais toute la douleur qui y était concentrée. C'était très difficile d'y travailler. Il existait peu de machines et c'était à l'homme de faire le gros du travail. J'ai vu beaucoup de gens être écrasés. Un jour, ils ont mis une machine pour tirer deux camions de canne. Alors la tête du travailleur a été écrasée. Un autre jour, j'ai vu un garçon jeune, qui devait avoir dix-huit ans environ, perdre un bras quand il allait mettre la canne sur le tapis. C'est peut-être pour ça que aujourd'hui je n'aime pas beaucoup le sucre, je n'aime pas les choses sucrées. Le sucre a goût de sang pour moi ».

La connaissance de la dure réalité de l'Usine se présente comme décisive en ce qui concerne la prise de conscience du monde des rapports sociaux et la signification des relations de travail dans le milieu rural du nord-est brésilien. Prise de conscience qui se trouve, plus tard, à l'origine du développement des Mouvements Populaires et des Écoles Communautaires, à travers des activités de catéchisme, ex. de la Pastorale Jeune.

« C'est à l'intérieur de l'usine que j'ai découvert quelque chose de très fort. Je sens que deux choses très importantes ont existé. Je croyais que le propriétaire de l'usine était bon, que la propriétaire était très gentille parce qu'ils voulaient que j'apprenne plus [que je continue les études]. Pourtant, je vivais en dehors et je vivais dans le monde de l'usine. Alors j'ai commencé à comprendre tout ce qui se passait. Ici, c'est très difficile, c'est une ambiance de douleur, de souffrance. Alors je me suis dit : non, je ne vais pas vouloir rester dans ce monde. »

Son père a également participé à sa prise de conscience par rapport au monde de l'usine. « Mon père était un homme pauvre, très simple, mais il questionnait avec eux [ses collègues de travail], et à la maison, sur les choses du monde. Il n'acceptait

³² Dans la région agricole de la cane à sucre, le « sitio » était une portion de terre, à l'intérieur d'une grande propriété rurale, où un « morador » (un habitant) et les membres de sa famille cultivaient des produits alimentaires et entretenaient de petits animaux pour leur propre consommation. Le « sitio » était le résultat d'une relation sociale où le travailleur rural n'était pas complètement dépossédé de la terre, mais cela était utilisé comme un mécanisme non monétaire de la reproduction de la force de travail.

³³ La partie agricole du « sitio ».

LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES POPULAIRES AU BRÉSIL

pas ce que son chef, le propriétaire de l'usine lui imposait. Et grâce à ça qu'à la maison, on ne l'a jamais accepté non plus [le propriétaire]. »

L'« *habitus* » acquis au sein de la famille, comme l'observe Bourdieu (1972), est sans doute à la base de la structuration des expériences postérieures de l'individu.

Le sucre avait goût de sang et l'usine était vue comme un monde de souffrances physiques et spirituelles (mutilations et répressions, etc.). L'usine était représentée comme un milieu fermé (« institution totale », comme définirait Goffman), où les gens étaient sous surveillance permanente.

« On était comme des petits agneaux ; c'est-à-dire qu'on ne pouvait rien faire qui puisse contrarier les intérêts de l'usine et des « usiniers ». »

L'ambiance de contrôle allait jusqu'à « étiqueter » de façon péjorative les travailleurs « déviants », et punir tous ceux qui ne se soumettaient pas facilement au pouvoir du propriétaire de l'usine.

« Je me rappelle que quand j'ai terminé les études primaires, ils voulaient me faire venir pour que je termine le reste du 'premier degré'. C'était une façon de donner un prix aux bons élèves, en continuant les études. Pourtant, mon père n'a pas accepté. Il disait "Je suis pauvre et je veux éduquer mes enfants grâce à ma sueur, grâce à ma dignité". Tout ça parce que nous voyions bien qu'il y avait beaucoup d'attente en échange, qu'on ne pouvait pas sortir du chemin à n'importe quel moment et que beaucoup de choses de notre vie étaient contrôlées. Alors, comme mon père n'a pas accepté [la proposition de faire continuer les études de la fille Severina], il a commencé à être "massacré" à l'Usine. Et moi je suis devenue le vilain petit canard, la rebelle face aux propriétaires de l'Usine. »

Le contrôle sur les individus était tel qu'il se transformait parfois en persécution.

« Il y a eu une époque où cela n'intéressait pas du tout le propriétaire que le travailleur cultive son « sitio ». Il voulait qu'il ne produise que de la canne ³⁴ Ils ont alors mis un cercle de fil de fer autour des régions de la culture du haricot et du maïs et ont interdit la cueillette de la production. Ce qui nous a beaucoup marqués, mon père et moi. A cette même époque, ils ont expulsé Biu Louro de l'usine parce que c'était quelqu'un qui pouvait stimuler les autres à la désobéissance. »

A dix-sept ans, Severina a migré avec sa famille vers Recife. Elle était mariée à un jeune chauffeur de l'Usine. Après un certain temps à Recife, elle retourne sur place. Nous savons que l'un des éléments qui donne d'objectivité à l'*habitus* du migrant, c'est la nostalgie, c'est le désir de retourner à sa région d'origine. Le retour à la zone rurale est expliquée comme, quasiment, une fatalité :

³⁴ A ce moment-là, il a dû y avoir une augmentation des prix de la tonne de sucre sur le marché international. Dans le cadre d'augmentation du prix du sucre, les « usineiros » répondaient normalement en augmentant les terres cultivées, principale forme d'obtenir une augmentation réelle de la production, ce qui provoquait, une diminution radicale des zones de culture de subsistance. Ces transformations amenaient, invariablement, des conflits entre les travailleurs et les propriétaires ruraux car la réduction des zones de « sitio » non seulement diminuait les chances de survie des employés et de leurs familles mais elle signifiait aussi une perte d'avantages.

« J'ai passé peu de temps ici à Recife et je suis repartie. Je suis repartie pour vivre dans un "engen" [fabrique de sucre] à Vicência. Mon destin était là-bas, à la campagne. »

Une fois mariée, sont venus les enfants ; et avec les enfants, les difficultés. Severina analyse son histoire de souffrance comme étant représentative de celle de milliards d'autres personnes de même condition sociale dans la zone de la canne à sucre. Elle se voit faisant partie d'un groupe social constitué de ceux qui, n'ayant pas les moyens de subsister, ils soumettent leurs enfants aux privations.

« Dans la zone de la canne à sucre, beaucoup d'enfants souffrent. Mon fils me demandait toujours pourquoi des enfants aussi petits, si tôt, devaient accompagner leurs parents au travail au lieu d'aller à l'école. »

Cependant, de son séjour à campagne, Severina ne garde pas que des souvenirs de douleur et de souffrance. Elle évoque aussi des moments extraordinaires, des expériences d'enfance positives au cours de sa socialisation primaire, au sein de la famille. Là, elle se rappelle avoir vécu à l'intérieur d'un monde gai et joyeux, où elle avait toujours l'opportunité de faire des apprentissages intéressants, d'apprendre à acquérir sa liberté et son indépendance face aux rapports de forces existant dans son milieu social. Enfin, elle a appris à valoriser son identité, encourager les actions visant la transformation de sa société pour construire un espace social et culturel plus harmonieux.

« Ma famille était très gaie. Nous avons grandi dans la joie de vivre. Mon père et ma mère étaient des personnes simples mais qui avaient de bons sentiments. Mon père, par exemple, était quelqu'un de gai, qui chantait toutes les chansons. Les nuits de pleine lune, quand nous n'avions rien à faire, il animait les enfants et les voisins avec des chansons de vachers. Ces chansons parlaient de tout, elles parlaient de jolies jeunes-filles, de laveuses. Et ma mère aussi. Elle faisait des poupées à la main, des sorcières en tissu. Et alors, ils animaient tout le voisinage. Aujourd'hui, cette richesse au sein de la famille n'existe plus. Les enfants d'aujourd'hui n'ont plus cette richesse. »

Dans l'observation ci-dessus, Severina assume les valeurs qui organisent la culture des grandes villes — ces villes fonctionnant comme sociétés d'accueil pour des étrangers qui doivent s'y adapter tout en gardant leur propre identité culturelle.

Au fur et à mesure que la narration avançait, la nostalgie des temps de l'enfance à la campagne dominait le discours de Severina. Les mots destinés à critiquer le monde du travail rural cédaient la place à un récit chargé d'émotions, voire de poésie.

« Nous étions enfants. J'avais six ans et je voulais jouer, voir d'autres enfants. Mais les maisons des autres enfants étaient éloignées, car nous habitons dans un 'sitio'. Alors, parfois, je me sentais seule. C'est pourquoi je jouais beaucoup dans les torchères de fèves, avec les jouets que ma mère fabriquait. Je me parlais à moi-même, je parlais toute seule. Je n'avais personne à qui parler. Je parlais avec ceux que je trouvais, avec les papillons, avec les fèves et les fleuves. »

Severina articule encore les apprentissages de sa socialisation primaire et les choix qu'elle a fini par faire postérieurement et, principalement sa décision de tra-

LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES POPULAIRES AU BRÉSIL

vailler comme enseignante dans les Écoles Communautaires. Elle signale ainsi les valeurs, normes et principes sociaux qui ont été « assimilés » tout au long de son existence et qui ont donné de l'étoffe à ses actions.

« Aujourd'hui, je crois que par rapport à tout ce que j'ai passé, tout ce que je vis, habitant dans une grande ville, travaillant avec des enfants de l'École Communautaire, tout ce que j'ai appris a été possible grâce à cette vie en contact avec la nature, qui aujourd'hui me donne beaucoup de force. »

Même en regrettant les pertes liées à son monde social d'origine, pertes provoquées par la migration et par le besoin d'assimilation de nouvelles valeurs et des nouveaux principes structurants de la vie de la société d'accueil, Severina reconnaît l'importance pour elle-même des changements internes qu'elle a été obligée d'opérer.

« J'ai beaucoup grandi au sein du travail communautaire. Il m'a aidé à clarifier les choses. Peut-être que si les Écoles Communautaires n'étaient pas entrées dans ma vie, si je n'avais pas participé à cette histoire, peut-être qu'aujourd'hui, je ne saurais pas pourquoi j'étais si rebelle, pourquoi je n'acceptais pas telle ou telle chose. J'aurais peut-être même honte de parler, de me montrer aux autres. Tout cela m'a aidé à réfléchir sur l'histoire de ma vie depuis l'enfance. »

Le récit de Severina montre tout ce que Bourdieu (1972) avait bien mis en évidence concernant la question d'*habitus*. L'*habitus* présuppose une série de « types génératifs » qui président à l'appréhension du monde en tant que connaissance et orientent des choix tout au long de l'existence de l'individu. De tels « types génératifs » sont assimilés par le biais des institutions de socialisation, parmi lesquelles la famille a la primauté temporelle et existentielle. La période et la formation des premières catégories et valeurs qui orientent la pratique future de l'acteur, affirme Ortiz (1994), sont vécues au sein de la famille. L'action pédagogique que la famille exerce sur les individus lors de la première phase de leur formation, subit cependant des modifications, étant donné que la socialisation est un processus qui se développe tout au long des productions d'*habitus* distincts. De cette façon, « l'*habitus* acquis dans la famille se trouve au début de la structure des expériences scolaires, l'*habitus* transformé par l'école, lui-même diversifié, étant lui-même au début de la structuration de toutes les expériences ultérieures » (cf. Bourdieu, 1972).

L'*habitus*, en tant que système de dispositions durables, est matrice de perception, d'appréciation et d'action qui se réalisent dans des conditions bien déterminées. Le cas de Severina est généralisable par rapport à l'ensemble des EEC étudiées, dont les expériences familiales ont bien influencé leurs parcours professionnels, leurs pratiques ultérieures, principalement en ce qui concerne leur engagement dans la défense de la cause de l'école communautaire. Mais, les expériences vécues à l'intérieur de l'école communautaire, comme nous l'a montré le récit présenté en haut ont exercé une action pédagogique sur ces femmes, en transformant leur *habitus* acquis au sein de la famille, et en forgeant ainsi un autre, si on ose dire « *habitus* communautaire », résultant de l'*habitus* antérieur transformé.

Le cas de Maria

Maria, 28 ans, célibataire, possède deux diplômes du second degré (« Magisterio »³⁵ et diplôme professionnel de Gestion). Elle habite le quartier de Brasília Teimosa³⁶. Elle enseigne au Centre d'Éducation Populaire Mailde Araújo (CEPOMA), situé dans le même quartier. Elle donne, le soir, le cours d'alphabétisation pour les jeunes et adultes. Maria était la sixième d'une famille de 12 enfants qui a émigré de la région de la production de la canne à sucre pour s'installer au centre ville de Recife. Sa mère était analphabète, mais son père était diplômé en Relations Humaines (niveau secondaire).

Elle a fait une carrière scolaire traversée par divers échecs : deux redoublements en école primaire : « *quand j'étais en 3e, j'ai échoué à cause de la maîtresse... elle était enceinte et il n'y avait pas de remplaçante... en 4e, j'ai échoué de nouveau.* » Elle a eu un retard lors du passage en 5e : « *J'ai réussi le concours d'entrée, mais je n'avais pas les papiers nécessaires [pour faire l'inscription]. Ma famille venait de la campagne. On habitait dans une maison précaire, dans un terrain marécageux. Alors il y a eu une inondation et les papiers, y compris mon extrait de naissance, ont été détruits. Une duplicata de l'extrait de naissance était difficile à obtenir et l'établissement scolaire n'a pas accepté l'attestation de mon père. Mon inscription a donc été refusée.* ». Finalement, Maria a été obligée d'interrompre ses études. Elle n'a pas pu passer le concours d'entrée à l'Université, faute de moyens financiers. « *A ce moment-là, je n'avais même pas d'argent pour payer les frais d'inscription et mes parents comme mes voisins ne pouvaient pas me prêter de l'argent.* » A cette époque-là déjà, Maria étudiait et travaillait à la fois.

Maria était une pré-adolescente lorsque ses parents ont divorcé. Par conséquent elle a dû entrer dans la vie active. « *J'ai commencé à travailler à l'âge de 12 ans. Mes frères aînés travaillaient aussi. La peur de la faim qui minait toute la famille l'avait amené à cette décision/prise de conscience. Une chose est certain : nous avons peur de vivre la faim [...] nous en avons pris conscience, mes frères et moi lorsque nous étions encore adolescents [...] Je n'avais pas honte. Tout ce que l'on me proposait en terme de travail, je l'acceptais tout de suite.* ».

Elle est entrée dans la vie active en faisant des petits boulots : vendeuse de cosmétiques à domicile, vendeuse itinérante au centre ville, auxiliaire de cuisine dans un bar, etc. Les premières expériences dans le monde du travail se faisaient donc dans l'univers du marché informel. Il lui a fallu attendre ses 23 ans pour obte-

³⁵ Diplôme secondaire qui sanctionne les études permettant d'exercer le métier d'enseignant à l'école au niveau pré-scolaire et primaire (de la 1e à la 4e du 1er degré). Il s'agit du diplôme de professeur d'école.

³⁶ Quartier populaire situé sur une pointe qui avance sur la mer et proche de la zone portuaire de la ville de Recife. Son occupation date des années 1950, d'où la référence à la capitale nationale (Brasília) dont s'est inspiré son nom. L'installation de la population sur ce lopin de terre qui appartenait à la Marine Nationale est le résultat d'un mouvement social qui n'a jamais cessé de s'amplifier. Au départ, il s'agissait d'une colonie de pêcheurs. De nos jours, complètement réaménagé, Brasília Teimosa regroupe une population de petits commerçants, d'employés du commerce et des services, des fonctionnaires peu ou pas qualifiés et, surtout, de sous-employés et de chômeurs. Les organisations populaires (Association des Amis du Quartier, Crèche Populaire, Club de Mères, etc.) y demeurent très organisées et très actives.

nir son premier emploi dans le marché formel, soit dix ans après ses diverses expériences de travail irrégulier. Dans la trajectoire de vie de Maria l'irrégulier devenait régulier.

Entrer dans la vie active provoquait des conflits familiaux. Maria a connu l'expérience de ces ambivalences et ambiguïtés de la famille populaire envers le travail féminin. D'un côté, les conditions de vie de la famille induisaient l'intégration urgente de ses membres dans le monde du travail. De l'autre, il y avait un conflit par rapport aux conceptions du rôle de la femme en tant que membre productif. L'intégration de la famille dans le marché du travail pour les besoins économiques représentait un problème du point de vue moral. « *D'après mes parents (surtout ma mère qui est très religieuse), une femme, une jeune fille, ne peut pas accomplir des activités manuelles, lourdes. On n'accepte pas qu'une jeune fille puisse vendre n'importe quel produit en plein centre ville, vous comprenez ? Mais, en plus, il y avait les commentaires des voisins, n'est-ce pas ? Voilà la fille de Madame Telle. Elle vend des frites devant un lieu de prostitution. Vous savez, une femme libérée, indépendante... Cela provoque des commentaires pas très catholiques* ».

Maria a été récupérée par la paroisse de Brasília Teimosa accueillant les jeunes. Elle a donc commencé à travailler au sein de groupe de catéchisme pour jeunes filles. On y discutait des thèmes liés à l'éducation sexuelle de la femme. Elle a été également invitée à participer au groupe de théâtre populaire (« Groupe Teimosinho ») de l'Association des Amis du Quartier. Ce groupe développait un projet d'animation culturelle (activités culturelles auprès des enfants et jeunes du quartier), lequel était financé par la Légion Brésilienne d'Assistance (LBA). Le budget de ce projet prévoyait une rétribution pour le travail d'animateurs. Maria découvrait que le travail auprès des organisations populaires peut contribuer à sa subsistance. Mais, les quotas du financement arrivaient toujours en retard. *La LBA était trop lente à transférer l'argent, en ce qui concerne ce type d'animation socio-éducative*. En plus, la durée du financement de ce projet n'a pas dépassé six mois³⁷.

Par la suite, Maria a été recrutée par l'école communautaire de son quartier, le CEPOMA. Sa participation au sein d'autres activités d'éducation populaire a déjà été remarquée par certains responsables de la coordination de l'école³⁸. « *J'étais invitée à donner des cours [à l'école communautaire] en fonction de critères politiques. Mon nom a été suggéré parce que j'avais participé à un autre travail communautaire, je participais à la lutte avec d'autres groupes [populaires]* ».

L'entrée à l'école communautaire a suscité chez Maria des sentiments de plaisir et de réconfort narcissique d'une part, et d'autre part elle a eu le sentiment de « toute puissance » face aux défis créés par sa situation. Maria ressentait son impli-

³⁷ Voici donc deux caractéristiques du financement du travail des organisations populaires : financement sur du court terme, irrégularité des ressources pour le maintien des travaux. Celles-ci interdisent, en fait, la *professionnalisation* de ce type d'initiative sociale et font en sorte que le *travail militant* revienne au *volontarisme* des individus, comme unique alternative au développement des projets de travail social. D'autre part, elles déterminent les initiatives qui demeurent sans envergure.

³⁸ La participation dans des organisations populaires est un des critères de recrutement par les EC.

cation dans une EC comme représentant une possibilité de promotion sociale parmi les gens de son quartier. « *J'étais très contente. Content parce que j'allais être mise à l'épreuve, mais aussi parce que j'allais tester mes collègues. En fait, j'avais un souci... Ah ! c'était un groupe sérieux et travailler avec des adolescents, des jeunes et des adultes, vous savez les responsabilités que cela implique... J'étais encore très jeune... je venais de sortir de l'adolescence. Alors je pensais que cette invitation, cette proposition, c'était une chance pour moi de mettre à l'épreuve mes compétences et ma formation* ».

Grâce à ses activités de chargée de cours d'alphabétisation à l'École Communautaire, elle a commencé une autre étape de sa trajectoire scolaire et professionnelle (*carrière par à-coup*). La carrière scolaire et professionnelle des individus d'origine sociale populaire est fréquemment vécue à travers des étapes difficilement ordonnées de façon séquentielle. Le « temps populaire » est plutôt le temps du probable. Et le probable, pour ces groupes sociaux, ne constitue toujours pas une succession parfaite.

Stimulée par les autres membres de l'école, elle a repris ses études, mais cette fois là pour préparer son diplôme de professeur d'école. Afin de payer ses études, elle a dû chercher du travail sur le marché formel. « *Pour étudier, j'ai dû travailler dans une boulangerie* ». Maria va donc découvrir les règles absurdes qui ont cours sur le marché du travail dans une économie capitaliste émergente comme celle du Brésil. « *Je n'ai pas eu droit à un contrat de travail* ³⁹. [...] *Je partais à 4 heures du matin dans le premier bus. En fait, je prenais quatre autobus aller-retour... Alors, je travaillais et, pour étudier, j'ai dû négocier la pause de déjeuner, qui était d'une heure... sur le contrat, elle était de deux heures, mais le bourreau (sic) ne tolérait qu'une heure à tous ses employés. Alors, comme j'avais besoin de partir à 19 heures pour suivre mes cours, nous nous sommes mis d'accord* ». Résultat : au bout de quelques mois, Maria a quitté son emploi à la boulangerie. Ensuite elle a accepté la proposition d'une Église protestante pour animer des activités de soutien scolaire en échange d'un demi salaire minimum.

Maria a fait son entrée à l'École Communautaire (1987) en tant que remplaçante assurant pendant le soir un cours d'alphabétisation destiné aux jeunes et adultes. L'année suivante, elle était déjà titulaire. Pendant deux ans, elle a cumulé les fonctions d'enseignante et de trésorière de l'école. Elle a été élue pour ce dernier poste. Ensuite, elle devenait la coordinatrice générale du CEPOMA (Centre d'Éducation Populaire Mailde Araújo), fonction qu'elle a occupé pendant deux ans, suite à son élection parmi ses pairs, ses élèves et les parents d'élèves. Après ces deux années, elle devenait responsable du secrétariat de l'établissement. La trajectoire de Maria au sein du CEPOMA nous permet de souligner deux intéressantes questions : d'une part la notion de carrière n'a pas été étrangère à son expérience en tant qu'enseignante d'École Communautaire. D'autre part, le fait de cumuler une autre fonc-

³⁹ Ce qui signifie ne pas avoir accès aux droits sociaux établis par la Constitution et par la Consolidation des Lois du Travail (sécurité sociale, système de retraite, congés payés, congés maternité, etc.).

tion à celle d'enseignante et d'accomplir successivement différentes activités dans une école, nous fait penser au phénomène de multifonctionnalité chez ces EEC⁴⁰.

La formation professionnelle de cette enseignante n'a pas suivi un schéma classique, où la scolarisation passait habituellement avant la formation professionnelle, et où l'obtention d'un diplôme professionnel précède l'exercice de la profession. Il faut donc rappeler ici que dans le cas de Maria, l'entrée en EC a été effectuée avant l'obtention de son diplôme de « Magistério ». Maria, comme la grande majorité des EEC, a donc connu une « formation sur le tas ». « *Je n'ai pas de diplôme en pédagogie. Ainsi, mon apprentissage [de la profession d'enseignante] a été fait ici, au CEPOMA... Mon travail avec les élèves n'est pas le résultat de ce que j'ai appris à l'école, sinon le résultat de ma vie hors de l'école. [...] Le CEPOMA prépare l'élève et l'éducateur. Ici, nous profitons du travail pour acquérir des compétences.* » (sic)

Actuellement Maria est enceinte de son premier enfant. Au CEPOMA, elle reçoit deux salaires minimum. Néanmoins, le financement du projet de l'école obtenu auprès d'un organisme humanitaire international entre dans sa dernière année. La Coordination, les enseignantes et les parents d'élèves du CEPOMA doivent recommencer la « bataille » du financement de leur projet. Les dernières nouvelles que nous avons eues par rapport à Maria affirment qu'elle continue toujours à exercer son métier d'enseignante.

CONCLUSION

Disons-le d'emblée, nous sommes tout à fait convaincus que ce choix de l'approche biographique a joué un rôle important dans l'enrichissement des données que nous avons recueillies et les problématiques que nous voulions étudier. Cette possibilité que nous avons eu d'accéder au phénomène de l'enseignante de l'école communautaire par le biais de leurs « histoires de vie » a été, sans doute, d'une grande importance pour que les diverses facettes de ce même phénomène soient mises au grand jour. Des études et analyses globales n'avaient pas et n'ont jamais jusqu'à présent donné ce genre d'informations relatées en haut. Appréhender la dimension subjective des acteurs sociaux, la façon dont ils se perçoivent eux-mêmes, et décrire leur « raisonnement pratique », pour employer les termes ethnométhodologiques, sans pour autant ignorer les données « objectives » statistiques, nous a paru, à la fin de cette recherche, d'une grande importance dans la prise en considération des problématiques affrontées au quotidien par nos sujets, et élaborer en dernière analyse ce que l'on peut conceptualiser en termes de Hughes comme « carrière subjective » des enseignantes. Dans cette même perspective, P. Woods et P. Sikes (1990), deux ethnographes interactionnistes de l'école valorisant la dimension subjective,

⁴⁰ En ce qui concerne ce dernier attribut, l'EEC s'éloigne de l'enseignant du réseau public, ce qui suppose la diversité de situations au sein des enseignants. A cet égard, Chapoulie (1974 : 155-156) avait déjà noté que l'idée d'*unité professionnelle* des groupes professionnels qui en effet repose sur la notion de *type idéal de profession*, a été démentie par toutes les recherches empiriques sur les activités de certains groupes professionnels.

soulignent bien que « *l'histoire de vie convient particulièrement bien à l'appréciation des pratiques et des carrières ; surtout en ces temps de crise et de mutation où, d'un seul et même mouvement, elle donne accès à l'intelligibilité du monde et du moi (self).* »

Les « histoires de vie » des EEC nous ont aidé sans doute à comprendre comment ces enseignantes ont construit leurs cursus scolaire et « professionnel » et comment ces cursus étaient une construction qui pouvait se faire au fil des ans. Ainsi, nous avons pu situer les événements biographiques, les expériences et les pratiques le long d'un vecteur de développement dans la mesure où cette approche concerne l'intégralité de la vie professionnelle, subjective et « naturelle » saisie au fil du temps. Nous avons pu aussi jeter quelques lumières sur les stratégies de ces enseignantes — élaborées dans le présent, mais qui s'enracinent au fond dans le passé.

Compte tenu du but de notre travail qui consistait à recueillir des récits auprès des enseignantes qui étaient disposées à reconstruire avec nous leur passé — raconter les faits objectifs, les pratiques et événements quotidiens, mais aussi et surtout la façon dont elles-mêmes percevaient subjectivement tous ces phénomènes -, nous a permis de distinguer leurs grands choix et orientations dans la vie, en général, et la vie éducative, en particulier.

Nous sommes satisfaits enfin que nos EEC aient participé activement à notre expérience de recherche concernant leurs histoires, en prenant leur propre vie comme thème de recherche. Nombreuses sont les enseignantes qui nous ont avoué que jamais auparavant, elles n'avaient pensé si profondément et si largement à leur vie, et d'une façon si importante à leur implication dans l'activité éducative. C'est en ce sens que des auteurs comme P. Woods (1990), R. Hess (1989), De Gaulejac (1988) et Ditisheim (1993), etc., considèrent que ce « retour sur soi » peut être un facteur d'auto-évaluation, d'auto-connaissance, d'auto-formation et de travail thérapeutique.

Finalement avoir pu reconstituer quelques itinéraires de vie professionnelle dans le champ éducatif de ces enseignantes populaires, rassembler des morceaux de différents espèces, différents aspects de leur vie, en faisant apparaître certains de leurs plans de construction de carrières dans l'ici et maintenant et tel qu'ils s'originent dans leur passé, tout cela nous a permis d'affirmer l'existence de plusieurs contradictions entre les pratiques et événements de la vie quotidienne de ces enseignantes populaires et les représentations sociales que l'on se faisait du métier d'EEC.

José Batista NETO
Université Fédérale de Pernambuco - Brésil.

Bibliographie

- ABRANTES P.R.A. (1985) « A experiência das Escolas Comunitárias em Belém » — *Proposta : experiências em educação popular*. Rio de Janeiro. FASE 25 (4-28).
- BANDEIRA C. L. (1989) *O « abc » das escolas comunitárias : princípios de uma pedagogia popular*. Recife. UFPE/CE/Mestrado em Educação, (Mémoire de Master).
- BECKER H. S. (1986) « Biographie et mosaïque scientifique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62/63.
- BECKER H. S. (1985) *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métaillé.
- BERTAUX D. (1988) « Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche » — *Sociétés. Revue de Sciences Humaines et Sociales* 18, (18-22).
- BLANCHET A. & GOTMAN A. (1992) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- BOURDIEU P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- BOURDIEU P. (1986) « L'illusion biographique » — *Actes de la recherche en Sciences Sociales* 62-63, (69-72).
- CHAMPAGNE P. (1993) « La vision médiatique » — in : P. Bourdieu (dir.) *La misère du monde* (61-79). Paris : Le Seuil.
- CHANFRAULT-DUCHET M-F. (1988) « Le système interactionnel du récit de vie » — *Sociétés. Revue de Sciences Humaines et Sociales* 18, (26-31).
- CHAPOULIE J.-M. (1974) « Le corps professoral dans la structure de classe » — *Revue Française de Sociologie* XV (155-200).
- CHAPOULIE J-M. (1996) « E. C. Hughes et la tradition de Chicago » — in : *Le regard sociologique. Essais choisis* (13-57). Paris : Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- CENTRO LUIS FREIRE (1992) *Escolarização das camadas populares da região metropolitana do Recife*. Olinda, Grupo Alternativas Educacionais — GRAL (Rapport de recherche).
- DITISHEIM M. (1993) « Le travail de l'histoire de vie, formation ou thérapie ? » — *Revue de Sciences de l'Éducation* (295-304).
- GOHN M. G (1981) *Reivindicações populares urbanas*. S. Paulo : Cortez.
- GOHN M.G. (1985) *A força da periferia*, Petropolis : Vozes.
- HUGHES E. (1950/1996) « Carrière, cycles et tournants de l'existence » — in : J-M Chapoulie (cord.) *Le regard sociologique. Essais choisis* (165-173). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- HUGHES E. (1967/1996) « Carrières » — in : J-M Chapoulie (cord.) *Le regard sociologique. Essais choisis* (175-185). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- LECLERC-OLIVE M. (1993) « Les évènements biographiques » — in : V. De Gau-
lejac et S. Roy (éds.) *Les sociologies cliniques* (275-286). Paris : Des-
clé et Browns.
- LE GRAND J. L. (1988) « Histoire de vie en groupe, la recherche d'une « lucidité
méthodologique » » — *Sociétés (Revue des Sciences Humaines et So-
ciales)* 18 (34-35).
- MINAYO M.C.S. (1985) « Escolas Comunitárias : oposição à Escola Pública ? »
— *Proposta : experiências em educação popular*. Rio de Janeiro.
FASE 25 (29-42).
- MONTENEGRO A.T. (1986) « História e histórias das escolas comunitárias de Re-
cife/Olinda » — *Cadernos Cevec*. S. Paulo 2 (61-64).
- MONTENEGRO A.T. (1986) « A saga das Escolas Comunitárias de Olinda e Re-
cife » — *Educação e Sociedade* VIII, 24 (104-109).
- MONTENEGRO A.T. (1992) *História e memória. A cultura popular revisitada*.
São Paulo : Contexto.
- MUCCHIELI A. (1986) *L'identité*. Paris : PUF.
- ORTIZ R. (1994) (sous l'organisation de) *Pierre Bourdieu*. S. Paulo : Ática.
- PENEFF, J. (1990) *La méthode biographique*. Paris : Colin.
- PLAISANCE E. (1992) « Biographie et recherche en Sciences de l'Éducation ». In :
J. Hassenforder (dir.) *Chercheurs en éducation* (327-340). Paris :
INRP-L'Harmatan.
- SADER E. (1988) *Quando novos personagens entraram em cena*. S. Paulo : Brasi-
liense.
- SIMIONI D. (1988) « Du récit de vie comme mise en scène du discours ». *Sociétés*.
Revue de Sciences Humaines et Sociales. Paris. Dunod, 18, (31-34).
- SIKES P.J. & WOODS P. (1990) « L'autobiographie dans le développement pro-
fessionnel » — in : P. Woods *L'ethnographie de l'école* (107-125). Pa-
ris : Colin.
- SILVA N. M. AMORIM M. M. S. & MONTENEGRO A. T. (1988) *Movimento de
bairro : repetição/invenção*. Recife, Equipe Técnica de Assessoria e
Ação Social — ETAPAS.
- SPOSITO M. P. & RIBEIRO V. M. (1989) « Escolas Comunitárias : contribuição
para o debate de novas políticas educacionais » — *Cadernos do CEDI*.
S. Paulo. CEDI- Centro Ecumênico de Documentação e Informação,
documento 4 (5-33).
- WANDERLEY L. E. W (1984) *Educar para transformar. Educação de Base*. Pe-
tropolis : Vozes.