

Tânia F. RESENDE

## DEVOILER LE CONTENU DE LA « BOÎTE NOIRE » INTERACTIONS EN CLASSE ET CONSTRUCTION DU SAVOIR SCOLAIRE A L'« ÈRE DE L'INFORMATION »

*Traduit du portugais par Emmanuelle Roussel*

**Résumé :** L'objectif de cet article est d'analyser les relations entre l'accès des élèves à l'information hors de l'école et le processus de construction du savoir scolaire en se centrant, en priorité, sur les interactions en salle de classe grâce auxquelles ce processus s'effectue. Ainsi, on a observé le quotidien de la salle de cours, en cherchant à y identifier les manifestations et les conséquences de l'accès des enfants aux moyens d'information que sont télévision, vidéo, ordinateur, internet, journaux, revues, livres, voyages, jeux... et en considérant l'impact de cet accès dans la configuration du curriculum réel de chaque groupe et dans les stratégies développées par le maître et les élèves.

**Mots-clés :** pratiques pédagogiques, curriculum, informations extra-scolaires, TIC.

*Me voilà<sup>1</sup>, une fois encore, pénétrant dans ces espaces, au sein desquels j'ai passé une grande partie de ma vie, soit comme étudiante, soit comme professionnelle : l'école, la salle de cours... Mais je viens aujourd'hui avec l'intention de faire une enquête sur une question bien spécifique.*

*Je cherche alors à mettre les « lunettes » de l'enquêtrice et à en prendre l'apparence, à conformer mon corps à une nouvelle position dans cet espace-temps qui m'a toujours été si familier. Je ne suis plus face aux élèves, je ne circule plus entre les pupitres dans le rôle de coordinatrice<sup>2</sup>. Je ne suis plus assise à ma place d'élève. Mais je suis tantôt assise, tantôt debout, tantôt en train de circuler, plutôt, oui, comme quelqu'un qui cherche à s'intégrer au groupe de la façon la plus naturelle possible tout en maintenant une « distance » qui me permette de le scruter avec un regard nouveau.*

*L'objet de l'étude, les grilles d'observation, les enquêtes menées pour orienter cette recherche, luisent dans mon esprit comme les points d'un canevas que je ne veux pas perdre*

---

<sup>1</sup> Etudiante en doctorat de Sciences de l'Éducation à l'Université Fédérale de Minas Gerais (Brésil). Je remercie vivement Maria Alice Nogueira de m'avoir encouragée à écrire cet article et d'en avoir fait la lecture et les commentaires critiques.

<sup>2</sup> Au Brésil, dans chaque école, un professionnel est responsable de la coordination du travail des enseignants. Il est appelé coordinateur.

T. F. RESENDE

*de vue. Mais ils s'entrecroisent avec d'autres points et noeuds qui s'imposent à mes yeux, inexorablement, parce que composants de la richesse de cet univers si particulier qu'est une salle de classe.*

*Par delà les aspects spécifiques soulevés dans le projet d'étude, je me retrouve, avant tout, face à quelque chose qui se présente à moi sous la forme d'un organisme vivant et dynamique, dont le pouls bat au rythme des actions individuelles et collectives, des humeurs et des désirs, des nécessités et des attentes des acteurs et des groupes.*

*Pouls rythmique, moments de silence et de concentration, de bruit et d'agitation, moments de tension et d'épuisement, moments de légèreté et de complicité, de joie, de travail ardu, de divertissement, de succès et de frustration. C'est à partir de tout cela que l'on fait une classe, un univers au sein duquel se meuvent les élèves et les enseignants qui construisent une pratique qui, en retour, les construit.*

*Journal d'enquête – 30 mars 1999*

## 1 – INTRODUCTION

Les développements les plus récents de la Sociologie de l'Éducation, en réhabilitant les processus micro-sociaux et les pratiques quotidiennes et en en faisant de possibles objets d'étude, nous invitent à chercher à dévoiler le contenu de « la boîte noire » de la salle de cours, en la considérant sous l'angle de la complexité des relations sociales et non simplement comme une scène aux rituels trop connus. Dans cette mouvance, de nouvelles facettes du processus de scolarisation deviennent sujet d'analyse, avec pour axe autant la transmission du savoir en soi, que les interactions entre les acteurs – en particulier maître et élèves – au travers desquels ce processus se développe sur la scène spécifique formée par l'école et par les différentes salles de classe (Sirota 1994). C'est dans cette perspective qu'a été réalisée l'enquête qui sera en partie évoquée dans cet article.

D'un côté il s'agit de réaliser une étude qui, sur le modèle des perspectives interactionnistes et des travaux ethnographiques, cherche à disséquer le familier, à adopter une attitude d'étrangeté face à ce qui est apparemment « naturel », à créer un contact prolongé avec le terrain, à intégrer son quotidien de manière à pouvoir observer les situations, les pratiques des acteurs, les stratégies et les formes d'interaction.

D'un autre côté, dès le début de l'enquête, se manifeste un phénomène qui ne cessera de se confirmer : la classe est un univers social dynamique, aux multiples facettes. Même dans des groupes apparemment « homogènes », on observe les marques de la diversité et de la complexité. Même dans les rituels traditionnels on observe les signes d'une relation dynamique de l'institution scolaire avec le milieu social dans lequel elle est insérée.

Une telle constatation va à l'encontre de certains discours éducatifs qui, de façon généralisatrice, présentent l'école comme un espace de rituels fossilisés. Ces discours ont également coutume de dénoncer la dissociation entre la vie scolaire de l'élève et son vécu hors de l'école, souvent présenté comme plus attractif et même plus enrichissant. Ces discours se sont renforcés avec la diffusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC). On en est ainsi arrivé à

## DEVOILER LE CONTENU DE LA “ BOITE NOIRE ” DE LA SALLE DE COURS

mettre l'accent sur une certaine concurrence entre le curriculum scolaire et les possibilités d'accès à l'information en dehors de l'école, en critiquant l'aspect archaïque du premier et en vantant le pouvoir de séduction et l'efficacité des seconds (Sacristán 1998).

C'est justement à partir de cette réalité, nommée « ère de l'information » (Castells 1999), marquée par l'intensité et par la rapidité dans la production et dans la diffusion des informations de tous types, que surgirent les questions qui ont fondé la recherche évoquée dans cet article.

L'objectif est d'analyser les relations entre l'accès des élèves à l'information hors de l'école et le processus de construction du savoir scolaire en se centrant, en priorité, sur les interactions en salle de classe grâce auxquelles ce processus s'effectue. Ainsi, on a voulu étudier le quotidien de la salle de cours, en cherchant à y identifier les manifestations et les conséquences de l'accès des enfants aux moyens d'information que sont télévision, vidéo, ordinateur, internet, journaux, revues, livres, voyages, jeux... On a cherché à considérer cet accès du point de vue de son apparition au sein de la classe, de son impact dans la configuration du curriculum réel de chaque groupe<sup>3</sup> et des stratégies développées par le maître et les élèves.

L'enquête a été réalisée en 1999, dans deux établissements d'enseignement privé, catholiques de la ville de Belo Horizonte<sup>4</sup> accueillant en majorité des élèves provenant de familles appartenant aux couches moyennes. Dans chaque école, on a choisi une classe de 3e année de l'Enseignement Fondamental<sup>5</sup>, composé d'environ 35 élèves, pour la plupart âgés de 9 ans.

Durant environ six mois, ont été réalisées des observations directes, un journal de terrain et des enregistrements de divers cours. De plus, un questionnaire a été proposé à tous les élèves afin d'obtenir des données sur leur accès à l'information en dehors de l'école. Enfin, des entretiens ont été conduits avec 17 enfants ainsi qu'avec les enseignants et les coordinatrices pédagogiques de chaque classe.

L'enquête, bien que centrée sur les relations entre l'accès des élèves à l'information en dehors de l'école et la construction des connaissances en salle de classe, a permis d'ouvrir sur une problématique plus large : la fonction sociale de l'école et les mécanismes qu'elle utilise pour accomplir son rôle.

---

<sup>3</sup> Une distinction fondamentale dans les études actuelles du curriculum est celle qui s'opère entre le curriculum, texte officiel, et le curriculum comme pratique concrète en salle de cours. Ce dernier est soumis aux actions des acteurs, à leurs interactions et à leurs négociations. Parmi plusieurs dénominations possibles pour ces deux dimensions du curriculum (Goodson, 1995), j'adopte, dans ce travail, la terminologie utilisée par Forquin (1992), Perrenoud (1993) et Isambert-Jamati (1995) entre autres. Ainsi je désignerai sous le terme de « curriculum formel », « officiel » ou « curriculum prescrit » celui qui figure dans les textes des programmes scolaires et, sous le terme de « curriculum réel », celui qui se concrétise dans la salle de cours, dans les processus interactifs intervenant dans la construction du savoir scolaire et qui recréent dans une certaine mesure les textes du curriculum officiel. Il est important de souligner mon approche se focalisera sur les processus de transmission et non d'acquisition (Bernstein, 1996).

<sup>4</sup> Belo Horizonte, capitale de l'état du Minas Gérais, est une ville de plus de deux millions d'habitants.

<sup>5</sup> La 3e année de l'Enseignement Fondamental au Brésil correspond approximativement au Cours Moyen 1re année (CM1) français.

L'objectif de cet article est de présenter et de discuter certains résultats de cette recherche. Pour ce faire, on présentera d'abord deux extraits du journal de terrain, un pour chaque classe observée, décrivant deux situations de systématisation des contenus pendant un cours de sciences. Ces extraits ont été sélectionnés parce qu'ils sont caractéristiques des modes d'interactions prédominants dans chaque groupe. Ces situations se déroulent à la même époque (juin 1999) et, quoique les thèmes abordés soient différents, on a pu constater l'émergence de la même information parascolaire<sup>6</sup>, ce qui facilite la comparaison. Ensuite, seront développées quelques analyses sur l'émergence plus ou moins importante en salle de cours de ces informations parascolaires. Enfin, on proposera quelques réflexions plus générales sur les défis posés par l'accès à l'information en dehors de l'école aux différentes pratiques pédagogiques. Soulignons que, étant donné les limites de cet article, la problématique est centrée sur les caractéristiques de situations interactives contextualisées et non sur les motifs possibles liées aux différences entre les deux écoles.

Reste encore à noter que tous les noms sont fictifs.

## **2 — EXTRAIT DU JOURNAL DE TERRAIN, 30 JUIN 1999. COURS DE SCIENCES. CLASSE A. MAÎTRESSE : REGINA.**

La maîtresse a écrit au tableau le titre de l'activité : « Investigations sur les micro-organismes (page 41 du manuel) »

La maîtresse — Qui c'est qui a déjà entendu parler ici des moisissures ?

Flávio — Moi ! Ça fait ça sur les fruits !

Les élèves — Moi ! Moi !

*La maîtresse dit alors que dans l'autre école où elle travaille l'après midi, elle fait avec ses élèves l'expérience de l'observation d'un citron en train de pourrir, jour après jour, pour voir le développement des moisissures. Elle leur propose de faire la même chose, avec un citron et du pain. Les élèves approuvent et certains s'offrent à apporter un citron et du vieux pain pour les observer.*

La maîtresse — Qui a déjà entendu parler du mot « bactérie » ?

*Plusieurs élèves lèvent le doigt, en signe d'affirmation.*

La maîtresse — Talita, qu'est-ce que tu sais sur les bactéries ?

Talita — Les bactéries ? Euh... Elles contaminent... Euh...

La maîtresse — Non, c'est trop long. Thiago Barreira !

Thiago — C'est le surnom de mon copain au foot. (*Rires des élèves.*)

---

<sup>6</sup> L'expression « information parascolaire » désigne, dans cet article, toute information obtenue, non au moyen du matériel didactique adopté ou du programme du curriculum mais au moyen des expériences et des vécus des sujets hors de l'école. J'utilise cette expression pour faciliter la référence au contexte d'obtention de ces informations, seulement dans les situations où il est possible de les distinguer clairement. Une telle distinction n'est pas toujours pertinente, dès l'instant que les sujets construisent leurs connaissances de façon intégrée, c'est-à-dire en mettant en relation les informations provenant de différentes sources, scolaires ou non. L'expression ne renvoie également pas au contexte de production des informations ou à la nature intrinsèque de celles-ci.

## DEVOILER LE CONTENU DE LA “ BOITE NOIRE ” DE LA SALLE DE COURS

La maîtresse — Non, mais dans le sens scientifique, qui a déjà entendu parler du mot « bactérie » ?

Daniel — Les bactéries sont... des micro-organismes.

La maîtresse — Oui, mais où vous en avez déjà entendu parler ? Où est-ce qu'il y a des bactéries ?

Daniel — A l'hôpital.

La maîtresse — Túlio ! (*Demandant à Túlio qu'il dise ce qu'il sait.*)

Túlio — Les bactéries sont des microbes qui transmettent les maladies.

La maîtresse — Hum... Maladies... Mais est-ce que les bactéries ne font que du mal ?

Fabiana — Ma mère est dentiste, alors elle parle beaucoup des bactéries.

*Les autres élèves parlent ensemble. Il est difficile de suivre. À mes côtés, Roberta, Ana Carolina et Paulo s'amuse, rien. La maîtresse écoute Gabriel, qui raconte une information qu'il a entendue à la télévision.*

Gabriel — (...) Les vaches là-bas, les poules, elles mangeaient une farine qui était pleine de bactéries... alors la bactérie passait dans la viande... et les personnes étaient contaminées.

La maîtresse — Où c'était ça ?

Gabriel — Je crois que c'était en Belgique.

*Effectivement, à l'époque il y avait une information de viande contaminée en Belgique. Plus tard, j'ai demandé à Gabriel d'où il tenait cette information. « Je l'ai vu à la télé aux informations. ».*

La maîtresse — Qui d'autre ? Flávio Lopes !

Flávio — Ma cousine est nutritionniste... alors elle a dit que beaucoup d'aliments étaient contaminés... parce qu'on utilise beaucoup d'agrotoxiques.

La maîtresse — Flávio, on était en train de parler du mot... bactérie !

Ana — La moisissure !

La maîtresse — Non, la moisissure, non, la bactérie ! Écoutez : jusqu'à présent j'ai seulement entendu parler des problèmes causés par les bactéries. Est-ce qu'elles provoquent seulement des problèmes ?

Paulo — Non ! Ma mère est pathologiste... alors ils utilisent les bactéries... pour faire des expériences... et même guérir.

*Quelques autres élèves parlent, et la maîtresse écoute leurs interventions, et finalement conclut :*

La maîtresse — Écoutez-moi, tous ! J'aimerais poser de nouveau la question suivante pour notre cours de Sciences de lundi : est-ce que les bactéries font seulement du mal ?

*Elle dicte trois questions afin que les élèves fassent des recherches pour le lundi suivant :*

— Les bactéries font-elles seulement du mal ?

— Est-ce qu'il existe des algues microscopiques ?

— Quel peuple utilise beaucoup d'algues dans son alimentation ?

**3. EXTRAIT DU JOURNAL DE TERRAIN, 29 JUIN 1999**  
**COURS DE SCIENCES. CLASSE B. MAÎTRESSE : BERENICE.**

Après avoir écrit au tableau un texte à copier par les élèves, la maîtresse annonce :

La maîtresse — Ceux qui ont déjà fini peuvent ouvrir le livre à la page 51. (Pause. La maîtresse attend que les élèves s'organisent pour la nouvelle activité) Nous allons étudier maintenant, dans le chapitre d'aujourd'hui, le danger des fertilisants et des pesticides agricoles. (...) Mais avant de débiter... au Fantástico<sup>7</sup> de ce dimanche... j'ai seulement vu un petit passage du reportage... il semblerait que ça a commencé par parler de la Belgique, un pays là-bas de l'Europe... qui avait un problème de contamination d'aliments.

Un élève — Je l'ai vu !

Un élève — Je l'ai vu !

La maîtresse — ... et alors on montrait ce problème aussi au Brésil. Le problème des agrototoxiques sur la fraise, sur les légumes... (...) à cause de ces fertilisants qu'une grande partie des agriculteurs utilise, ça fait trop grandir le fruit. La tomate grandit trop, la mangue grandit trop... C'est plus beau, ça gagne en beauté, en aspect extérieur, hein ? On passe au marché, on regarde l'étalage, et puis, on trouve ça beau, « Oh, bien, je vais en acheter ! » Quand on arrive à la maison pour manger... y a pas beaucoup de goût. Y a pas de saveur, hein ? Y a pas de saveur. Alors... il faut faire bien attention. Une autre chose importante... qui fait partie des habitudes de bonne hygiène. Quand on va faire des courses au marché, au supermarché... il y a beaucoup de gens qui adorent manger les fruits qui sont exposés là, hein ? Surtout les raisins...

Un élève — Ma mère ne me laisse pas faire ça !

La maîtresse — Ben oui ! Il est pas lavé... il a voyagé en camion... hein ? Il a été transporté. Il a pris la pollution... pas seulement la pollution de la route, mais aussi d'où... du lieu où il a été stocké. Alors... et on a la main sale aussi, hein ? Alors on prend un raisin... un grain de raisin pour en manger, pour goûter, pour voir s'il est doux... c'est un terrible manque d'hygiène ! Si vous voulez goûter, alors vous achetez une grappe de raisin... vous l'apportez à la maison... vous la lavez bien... vous la mangez avec les mains propres. Vous allez vous aider vous-même pour ne pas avoir des maladies qui peuvent être là, sur la peau du fruit. La main qui touche de l'argent, la main qui n'arrête pas de toucher les autres légumes, les salades... c'est une main sale. C'est ce que je vous dis ici, par exemple... ma main... Je l'ai lavée avant de partir de chez moi, je l'ai lavée, j'ai passé de la crème, et tout, et tout... mais j'ai marché dans la rue, je suis arrivée, je touche la craie, je prends le cahier... vous croyez que... ma main, alors... elle est propre... pour prendre un biscuit et pour le manger ? Bien sûr que non ! Pour prendre un crayon, avec lequel j'écris, qui est sur le pupitre, et le mettre dans ma bouche ? Bien sûr que non ! Vous êtes déjà bien trop grand pour ça, mes petits ! Avec les aliments, il faut faire atten-

---

<sup>7</sup> Le « Fantástico » est une émission de reportages donnée le dimanche soir, à la télévision, son audience est très importante au Brésil.

## DEVOILER LE CONTENU DE LA “ BOITE NOIRE ” DE LA SALLE DE COURS

tion de la même manière. Faut parler avec maman, voyez, faut alerter maman. C'est sûr qu'elle doit déjà savoir ça, mais vous allez arriver chez vous, vous allez parler du cours d'aujourd'hui, et vous allez lui rappeler : « Écoute, maman, ce n'est pas toujours le fruit le plus grand... le plus beau... avec la peau pas abîmée... qui est le fruit le plus savoureux... le fruit le plus goûteux... le plus nutritif à manger. » Hein ? La plupart du temps, ce n'est pas ainsi. Il faut faire un petit peu attention. Les fruits ingérés avec la peau... les légumes ingérés avec la peau... que parfois... la plupart du temps on cuisine, hein ? Les salades... nous devons bien laver... laisser un petit peu tremper dans l'eau avec du vinaigre... avant de le servir à manger... hein ? Bien sûr, c'est dans la peau du fruit qu'il y a la plus grande concentration de vitamines. Mais on peut pas toujours ingérer le fruit avec la peau. Hein ? Si nous ne faisons pas attention de bien la laver, ben alors... c'est là que ça devient pire.

La maîtresse fait une pause et quelques élèves qui avaient le doigt levé en attendant de parler, le lèvent plus haut. Mais la maîtresse commence à lire le texte du manuel et fait un simple geste de la main pour qu'ils attendent.

La maîtresse — (lisant le livre – passages en gras – et interrompant sa lecture pour donner quelques explications :) **Les principaux agents polluants du sol sont a) les pesticides agricoles, qui comprennent les insecticides et les herbicides** qui vont tuer les insectes et les mauvaises herbes, d'accord ? Les herbes qui sont nocives pour les cultures. **b) les engrais.** Soulignez, donc, voyez... « les principaux agents polluants du sol » et mettez une accolade devant pesticides et engrais (Pause). **Les insecticides sont importants pour le contrôle des invasions. Quand ils ne sont pas utilisés correctement, ils causent des dommages qui peuvent provoquer la destruction de l'écosystème.** C'est quoi l'écosystème ? C'est le système, donc, voyez, écologique, hein ? C'est tout ce qui a un lien avec la nature. **L'élimination des insectes utiles.** Ça va tuer aussi bien les insectes qui font du mal, hein, comme ceux donc qui provoquent la destruction de cultures, comme... je sais pas moi, les termites, hein ? Comme ça va tuer aussi les insectes... utiles, qui vont transporter, par exemple... le pollen d'une fleur à l'autre, la petite graine d'une fleur à l'autre... **La contamination des aliments ; l'intoxication de ceux qui manipulent les produits,** de ceux qui travaillent. Si un employé de la fazenda va mettre cet... cet insecticide sans gants, sans masque, sans un vêtement pour le protéger, il court un risque très sérieux, pas seulement de respirer ce produit-là, mais que le produit pénètre dans la peau, hein, et alors il va passer dans le sang, et il peut même mourir intoxiqué. D'accord ? Mettez une accolade là devant les quatre petits ronds bleus (éléments présentant les dommages causés par les insecticides.) (Pause.) Nous allons nous arrêter maintenant parce que c'est déjà l'heure du cours d'informatique... (Les élèves qui avaient le doigt levé le lèvent aussi haut que possible) Attendez. Tous ceux qui veulent parler vont parler après. Laissez le livre ouvert page 52.

(Après le cours d'informatique arrive l'heure de la récréation. Au retour, la maîtresse recommence le cours) :

La maîtresse : page 52, on reprend. (Elle lit le texte : « Les herbicides ».) Mettez une accolade devant ce paragraphe.

La maîtresse continue à lire le texte du livre tout en indiquant les passages à souligner, ou en expliquant quelques points. Les élèves qui, avant le cours d'informatique, voulaient parler, ne se manifestent plus, la maîtresse ne les sollicite pas non plus. Durant la lecture du passage sur le recyclage des déchets, Irène lève le doigt. La maîtresse continue à lire et demande aux élèves de mettre une accolade devant le mot « recyclage ». A la fin de la lecture, elle propose la réalisation d'une activité qui vient à la suite dans le livre et qui consiste en un exercice sous forme de questionnaire.

#### **4 – L'ORGANISATION DU COURS ET LE NIVEAU « D'ENTREE » DE L'INFORMATION PARASCOLAIRE**

Un premier aspect attire l'attention de n'importe quel lecteur : les façons différentes de diriger le cours.

Le « curriculum réel » se dessine, dans chaque classe, non seulement en fonction des sujets prévus par le programme et des informations du manuel, mais aussi en fonction des modes d'interaction entre la maîtresse et les élèves. Le déroulement verbal de la classe tisse, dans des proportions différentes, les interventions ou les exposés de la maîtresse, les informations scolaires présentées dans le livre et les interventions des élèves – et avec celles-ci, les informations apportées par eux de leur vécu extrascolaire. Se compose ainsi un « texte » original, différent du texte du curriculum officiel et spécifique à chaque salle de classe. C'est ce texte qui constitue le curriculum réellement vécu par la classe, son « curriculum réel ».

Ainsi, dans la classe A, la communication pédagogique s'élabore par l'alternance de la prise de parole de la maîtresse et des élèves, à partir de l'action systématique de la maîtresse dans le but d'activer les informations et les connaissances préalables des enfants, avec l'intention de développer le cours au travers d'un dialogue. Au contraire, dans la classe B, le discours est fortement centré sur la parole de la maîtresse qui développe le cours à partir de son propre exposé oral.

La pratique pédagogique développée dans la classe B, fortement centrée sur la maîtresse, pourrait être qualifiée de conservatrice. C'est le discours de la maîtresse en lien avec les informations présentées dans le manuel qui constitue l'axe directeur du cours. Des élèves lèvent le doigt toujours plus haut, mais dans l'attente d'une sollicitation de la maîtresse, les interventions sont spontanées. Certains disent qu'ils ont vu l'émission sur la contamination de la viande en Belgique ou encore que leur mère ne les laisse pas goûter les fruits sur le marché. Les élèves qui désirent participer plus activement à l'activité en sont réduits à cette stratégie<sup>8</sup>. La maîtresse, emportée par son propre discours et préoccupée par le temps, ajourne successivement ces participations jusqu'à la conclusion du cours. Même lorsqu'elle pose

---

<sup>8</sup> Le terme « stratégie » est employé, dans la perspective interactionniste selon laquelle les acteurs sociaux ne demeurent pas passifs face à des restrictions mises en place par les contingences : ils développent des stratégies pour faire face à la situation et pour faire valoir leur interprétation et leurs intérêts. La stratégie serait, ainsi, le résultat d'une rencontre entre des intentions individuelles et des impératifs extérieurs (Sirota 1994).

## *DEVOILER LE CONTENU DE LA “ BOITE NOIRE ” DE LA SALLE DE COURS*

des questions, l'intention de la maîtresse de la classe B n'est pas réellement d'obtenir une réponse des élèves mais plutôt de créer un mécanisme de continuité pour son propre discours. Il s'agit, ainsi, de questions rhétoriques : « Et c'est quoi l'écosystème ? C'est le système, voyez, écologique, hein ? »

Par contre, la pratique pédagogique développée dans la classe A pourrait être caractérisée de démocratique ou progressiste en raison de l'encouragement à la participation des élèves et de l'intention de partir de leurs connaissances préalables. De ce fait, et comme l'on pouvait s'y attendre, interviennent de plus nombreuses informations parascolaires apportées par les élèves. Ces informations sont sollicitées par la maîtresse. Elle fait de l'élaboration de questions et de l'articulation entre les réponses des élèves l'axe conducteur du cours (quoique cette articulation puisse être remise en cause, lorsqu'elle renonce à exploiter plus longuement la contribution de certains élèves). Et elle conclut l'activité avec des consignes qui susciteront de nouveau l'émergence de connaissances parascolaires, cette fois-ci de manière systématisée au travers d'une recherche dirigée.

Du fait de l'actualité, une coïncidence est intéressante : l'introduction, dans les deux cours, d'une même information sur une contamination de la viande en Belgique. Dans la classe A, l'information est présentée spontanément par un élève qui la met, lui-même, en relation avec le thème traité, puisque selon lui ce sont les bactéries qui ont causé la contamination. La maîtresse, exploitant l'information, pose une question et un autre élève présente une nouvelle information qu'il met en relation avec la précédente en raison de la même idée de contamination (dans ce cas par des agrottoxiques). Dans la classe B, l'information sur la contamination de la viande en Belgique est apportée par la maîtresse elle-même et, quoique certains élèves aient eu accès à celle-ci, ils n'ont pas l'occasion d'expliquer ce qu'ils savent à son sujet. Par ailleurs, le fait que Bérénice commence le cours en commentant cette information signale un certain souci d'établir des connexions entre les contenus typiquement scolaires et les informations diffusées hors de l'école.

Ces observations révèlent la diversité existant au sein des classes en ce qui concerne le traitement donné aux informations parascolaires. Elles encouragent à adopter une approche ethnographique, attentive aux pratiques et comparative. Cependant la correspondance entre une pratique plutôt conservatrice et l'introduction moindre d'information parascolaire dans la salle de cours conduit à rechercher des éléments d'analyse plus précis justement là où l'émergence d'informations parascolaires est la plus importante. C'est pourquoi le cours observé au sein de la classe A mérite plus d'attention.

### **5 — ACCES DES ELEVES A L'INFORMATION EN DEHORS DE L'ECOLE ET CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES SCOLAIRES EN SALLE DE CLASSE**

Les formes d'interactions développées dans la classe A donnent une plus grande visibilité aux connaissances acquises et aux informations que les élèves apportent de leur vécu extrascolaire. Néanmoins, avant de procéder à cette analyse,

il importe de souligner que ce développement n'a pas été construit sur la seule base des extraits proposés dans cet article. Observations, questionnaire et entretiens viennent à l'appui de ce propos, sans être des références explicites dans le cadre de cet article.

En analysant l'enregistrement de la classe A, on observe que les sources d'information parascolaire citées par les élèves sont les propres membres de leur famille (la mère dans deux cas et une cousine) et la télévision. Dans le groupe d'enfants qui a composé l'échantillon étudié celles-ci se révélèrent effectivement les sources prédominantes d'information parascolaire mise en relation avec les contenus du curriculum scolaire<sup>9</sup>.

On a repéré, grâce au questionnaire proposé aux élèves des deux groupes, la disponibilité, à domicile, des moyens d'information suivants : la télévision, le câble, les cassettes vidéos, l'ordinateur, l'internet, les journaux, les revues, les encyclopédies, les livres informatifs, avec un plus grand accès de la part des enfants du groupe A<sup>10</sup>.

On a pu constater, de plus, que parmi les élèves qui ont accès à tous ces media, leur usage ne se caractérise pas par une mise à profit spontanée du potentiel d'informations scolairement rentables qu'ils offrent, mais bien plutôt par un usage à but de divertissement. Par exemple, parmi les élèves qui ont accès au câble, les émissions les plus regardées sont les dessins animés, les feuilletons, les programmes de variété. De la même manière, les jeux constituent la principale forme d'utilisation des cédéroms et d'internet par les élèves qui en disposent.

L'utilisation de l'ordinateur, des encyclopédies, des livres, avec l'intention explicite d'obtenir des informations, se produit principalement à l'occasion d'activités de recherches sollicitées par l'école elle-même. La recherche spontanée d'informations par l'enfant, non seulement ne s'est pas avérée significative, mais révèle la prédominance de thèmes qui ne sont pas toujours en relation directe avec les contenus scolaires ou qui ne sont pas mis en valeur par ceux-ci. Ce sont le sport et les jeux vidéos dans la classe A ; les animaux et le sport dans la classe B. Ces données présentent un caractère encore assez vague, elles indiquent la nécessité de nouvelles investigations pour mieux connaître les pratiques d'accès des enfants à l'information extrascolaire.

Surtout, en soulignant cet écart entre les possibilités offertes par les TIC et la mise à profit effective de leur potentiel informatif, de telles données remettent sérieusement en question le discours selon lequel les moyens de communication, par leur capacité à fournir des informations aux individus, pourraient supplanter les

---

<sup>9</sup> Les informations mises en relation avec les contenus scolaires (aussi nommées « informations scolairement rentables »), sont celles qui ont directement intéressé le chercheur. Par exemple, les enfants démontrent qu'ils pouvaient obtenir beaucoup d'informations sur les jeux vidéos par le biais de l'ordinateur ; mais il ne s'agissait pas, en l'occurrence, d'informations directement rentables à l'école, si l'on considère les programmes curriculaires en vigueur dans la majorité des écoles du pays.

<sup>10</sup> Une analyse plus approfondie de ces données et l'explication des procédés utilisés pour les traiter, sortirait des limites de cet article. Cependant il nous faut remarquer que l'accès plus important des enfants du groupe A aux media correspond à d'autres observations qui révèlent des différences subtiles du point de vue économique et social entre les élèves des deux groupes scolaires.

apprentissages scolaires (Sacristán 1998). L'accès aux médias est restreint et inégal et la possibilité d'accès à l'information ne signifie pas nécessairement la consommation, encore moins l'intégration, de cette information. Le rôle de l'école en tant qu'institution par excellence d'apprentissage pour tous n'est pas aussi affecté que certains veulent bien le dire. En ce sens, reste encore à analyser la façon dont s'effectue ce contact avec l'information en dehors de l'école, en la comparant avec les processus scolaires de construction des connaissances.

Ce que l'on perçoit dans la classe A, sur le thème « les bactéries » – et qui illustre les constatations faites pendant les autres cours et durant les entretiens avec les élèves – c'est que les enfants ont, à ce propos, des informations fragmentées caractéristiques du mode de connaissance de l'opinion commune, à l'opposé d'une connaissance cohérente et solidement fondée. Un élève sait vaguement que les bactéries contaminent. Les autres savent qu'elles sont des micro-organismes et provoquent des maladies. Un élève sait que les bactéries peuvent aussi soigner. Un autre encore a appris qu'il y avait une contamination de la viande en Belgique. Il s'agit d'informations vagues, diffuses, peu consistantes, qui illustrent la façon dont s'effectue le contact avec l'information en dehors de l'école.

Dans les faits, la sélection et l'utilisation des informations véhiculées par la presse, les revues, les cédéroms, internet, etc. reste sujette, en dehors de l'école, à divers types de contingences qui vont de l'intérêt individuel aux habitudes culturelles de la famille. La plupart du temps, il y a un contact fragmentaire, désorganisé, peu approfondi, avec quelques-unes de ces informations. Bien différent de cela, est le type de savoir que l'on cherche à transmettre par la scolarité. Savoir qui devra par exemple englober les bactéries dans l'ensemble formé par les êtres vivants, les différencier des moisissures et des virus, prendre en considération leur rôle dans l'écosystème, leur interaction avec les composants biotiques et abiotiques de la biosphère, comprendre et évaluer de façon critique l'utilisation, par l'être humain, de toutes ces connaissances déjà construites sur ce thème. Quoique les concepts spécifiques sur le sujet soient, avec le temps, oubliés par l'élève, et qu'il ne reste également que des notions fragmentaires, il est des apprentissages encore plus complexes et durables dont on attend qu'ils soient réalisés à l'école avec l'étude de thèmes comme les « bactéries ». Apprentissages qui vont de l'art d'interpréter un texte jusqu'à la création de schèmes mentaux adéquats pour organiser la pensée et les conduites, en accord avec les normes culturelles de la société dans laquelle on vit (Bourdieu, 1974). Apprentissages que l'on attend de tous les élèves tout au long de leur scolarité, et qui ne sont pas laissés au hasard des choix individuels<sup>11</sup>.

Face à ces considérations, on peut conclure que les relations entre les TIC et l'école sont bien assez complexes pour qu'il ne suffise pas pour les comprendre d'évoquer la simple idée de concurrence. L'école se heurte effectivement à la concurrence des moyens de communication et des nouvelles technologies de l'informa-

---

<sup>11</sup> L'approche de cet article se réfère aux processus de transmission et non d'acquisition ou d'exécution (Bernstein 1996). Le fait que l'école développe un processus systématique et cohérent de transmission des connaissances ne signifie pas que ces processus soient construits par tous les élèves de la même façon.

tion pour ce qui a trait à la capacité d'éveiller l'intérêt des enfants et des jeunes. Cependant son rôle en relation avec la socialisation des nouvelles générations et la transmission du patrimoine culturel d'une société semble loin de pouvoir être sérieusement menacé. Ce qui ne signifie évidemment pas qu'il n'y ait pas quelques défis à relever dans l'accomplissement de ce rôle. C'est ce qu'une nouvelle analyse de la dynamique interactive établie dans chaque classe nous permet de remarquer.

## **6. LA SALLE DE COURS : DECOR DE LA COMPLEXITE ET DE LA DIVERSITE**

Tout en rendant possible une manifestation plus grande d'informations parascolaires apportées par les élèves, les formes d'interactions établies dans la classe A permettent aussi que soient mises en valeur deux caractéristiques de base et liées entre elles des interactions : la diversité et la complexité des relations. Perrenoud (1993) soulignait déjà que l'on a beau avoir un groupe d'élèves préalablement sélectionné, la diversité des individus est une des conditions essentielles de l'action pédagogique.

Tout au long de l'enquête on a constaté la force avec laquelle la diversité se manifeste dans la salle de classe, même s'il s'agit d'un groupe d'élèves de niveau social homogène, de même confession, habitant dans la même zone urbaine... Diversité qui se manifeste dans les centres d'intérêt, les désirs et les nécessités, les rythmes, les informations préalables et les vécus des élèves, dans les significations attribuées à tel ou tel mot, dans les interprétations de ce qui est dit ou proposé.

Dans le court extrait de l'observation concernant la classe A, on peut observer plusieurs situations qui révèlent cette diversification :

- Les enfants présentent des informations préalables différentes sur les bactéries, en mentionnant les diverses sources grâce auxquelles ils les ont obtenues.
- La diversité des rythmes est révélée par la parole d'un des enfants qui présente son information de façon trop lente selon la maîtresse.
- Quand un élève parle de la *contamination* de la viande par les bactéries, un autre associe cela à la contamination des aliments par les « agrototoxiques », s'éloignant du thème principal proposé par la maîtresse (diversité d'interprétation, de relations créées à partir d'un concept et de perspectives<sup>12</sup>).
- Une élève semble confondre les deux sujets traités par la maîtresse durant le cours (les moisissures et les bactéries) illustrant ainsi la diversité des formes d'apprentissage et des processus de compréhension.

On peut encore repérer, dans l'extrait proposé, la diversité des stratégies utilisées par la maîtresse et par les élèves, révélant des situations tantôt de convergence, tantôt de divergence, entre les perspectives des acteurs au sujet du travail développé en classe.

---

<sup>12</sup> L'expression « perspective », dans ce cas, est utilisée dans le sens d'un ensemble d'idées et de pré-supposés qui guident l'action individuelle face à la diversité des situations interactives (Coulon 1995).

## DEVOILER LE CONTENU DE LA “ BOITE NOIRE ” DE LA SALLE DE COURS

La maîtresse oriente ses propos et la participation des élèves sans perdre de vue le thème qu'elle veut développer. Les élèves, quant à eux, développent des stratégies différenciées à partir de perspectives diverses :

- Certains lèvent le doigt pour demander l'autorisation d'intervenir en attendant leur tour.

- D'autres, désireux de participer, parlent tous en même temps, soit avec la maîtresse, soit avec leurs copains voisins de table.

- Un élève s'engage dans le réseau de communication principal<sup>13</sup> en rompant le rythme de travail en faisant de l'humour au beau milieu du cours (*[Bactérie]* « *C'est le surnom de mon copain au foot* »)

La salle de classe est alors un théâtre d'interactions humaines complexe, dans lequel se déroulent des scènes de complicité entre la maîtresse et les élèves, d'autres d'opposition, d'irritation, de bonne humeur, de joie, de frustration... Et c'est dans ce décor complexe et divers que l'enseignant développe son action pédagogique, laquelle est caractérisée par la recherche d'une relative unité : que tous les élèves du groupe atteignent les objectifs, acquièrent les contenus visés, s'engagent dans l'activité... La tendance la plus forte de la culture scolaire, est celle de l'uniformisation et non d'une insistance sur la diversité, et sur la gestion de la complexité<sup>14</sup>.

Par conséquent, se manifeste dans la salle de classe une tension constante entre diversité/complexité et recherche d'unité/uniformisation. Tension qui, selon les stratégies adoptées par les acteurs, produira la prédominance de l'un ou de l'autre de ces deux pôles. Dans le cas des cours évoqués dans cet article, par exemple : la classe A a révélé l'émergence, avec une intensité plus grande de la diversité et de la complexité des interactions ; alors que dans la classe B prédomine l'uniformisation par le biais de la parole de la maîtresse. Néanmoins, ceci ne signifie pas que la recherche de l'uniformisation ne soit pas présente dans la classe A ou que la diversité et la complexité ne caractérisent pas également les interactions de la classe B.

Dans la classe B, la diversité et la complexité étaient occultées par des stratégies plus claires de contrôle du groupe, mais elles se manifestaient à d'autres moments : dans les activités de correction et de discussion collectives au sujet des devoirs faits par les élèves, dans des situations détendues impliquant les élèves et la maîtresse. Ainsi, l'uniformisation observée durant le cours sur les agrotoxiques se présente comme une stratégie pour faire face au défi consistant à enseigner dans une ambiance de complexité et de diversité.

D'un autre côté, dans la classe A, si les stratégies pédagogiques de la maîtresse rendent plus visibles la diversité et la complexité présentes en cours, cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas, au moyen d'artifices subtils, le souci d'une relative

---

<sup>13</sup> J'emprunte l'expression « réseau principal de communication » à R. Sirota (1994), pour faire référence au réseau de communication institué par l'enseignant pour le développement de son cours. Les « réseaux de communication secondaires » seraient constitués de différents pôles de prises de parole créés par les élèves qui discutent entre eux du thème proposé en cours ou de n'importe quel autre sujet.

<sup>14</sup> A commencer par les vêtements : au Brésil les enfants de l'enseignement privé ou public, de la maternelle au lycée, portent généralement un uniforme pour aller à l'école.

unité. Au-delà de façons différentes de diriger le cours, les deux maîtresses recherchent, chacune à sa manière, à répondre à des impératifs communs.

### 7 — LA FONCTION SOCIALE DE L'ÉCOLE ET LA LIMITATION DES INFORMATIONS PARASCOLAIRES DANS LA SALLE DE COURS

Dans la classe A comme dans la classe B, la maîtresse dirige les prises de parole en ayant en vue le sujet du cours, en accord avec le curriculum prescrit (ou, pour être plus exacte, en accord avec sa propre lecture du curriculum prescrit). Dans la classe B, cela est directement fait par la concentration du discours sur la parole de Bérénice. Dans la classe A, Régina a le souci constant de faire place et de contrôler les paroles des enfants, prenant en considération les objectifs du cours et le temps disponible :

- Presser les élèves ou inhiber les interventions qui se prolongent ;
- Reformuler ses propres questions de façon à les rendre chaque fois plus spécifiques, restreignant les possibilités de réponse (*Qui a déjà entendu parler du mot « bactérie » ? Qui a déjà entendu parler des bactéries dans le sens scientifique ? Les bactéries font seulement du mal ?*) ;
- Insister sur les points les plus pertinents pour l'aspect qu'elle veut aborder (*Écoutez ! : jusqu'à présent j'ai seulement entendu parler des problèmes causés par les bactéries. Est-ce qu'elles provoquent seulement des problèmes ? ; Les bactéries font seulement du mal ?*)
- Reprendre l'élève qui s'éloigne du sujet traité, en censurant son intervention et en remettant en jeu le thème du cours au travers de sa propre parole (*Flávio, on était en train de parler du mot... bactérie !*)

Dans la classe B, le discours de la maîtresse présuppose, implicitement, un élève qui ne possède pas de connaissances déterminées et, par conséquent, ce travail de transmission des connaissances lui incombe. C'est ce que l'on perçoit dans divers passages durant lesquels Bérénice anticipe déjà l'explication de certaines expressions ou concepts, indépendamment du questionnement des élèves (*Les principaux agents polluants du sol sont les pesticides agricoles, qui comprennent les insecticides et les herbicides, qui vont tuer les insectes et les mauvaises herbes, d'accord ? Les herbes qui sont nocives pour les cultures*).

Au contraire, dans la classe A, la maîtresse semble présupposer que l'élève possède des informations déterminées qu'il faut donc les organiser en système, les élargir, les enrichir ou même les contester. La question récurrente : *Les bactéries font seulement du mal ?* montre que c'est là que réside pour la maîtresse le point sur lequel elle veut faire un travail de contestation par rapport aux conceptions dominantes des élèves. Sa stratégie consiste alors à soulever des questionnements qui amènent à objectiver et à problématiser la connaissance préalable des élèves, en ayant en vue l'activité de recherche qui sera proposée.

## *DEVOILER LE CONTENU DE LA “ BOITE NOIRE ” DE LA SALLE DE COURS*

Dans les deux cas, la façon dont les maîtresses organisent leurs relations aux élèves revêt un caractère téléologique : une finalité préside aux productions de discours développées dans les deux cours (Batista 1997). Et cette finalité ne se restreint pas à l'objectif du cours présent, mais, au contraire, fait que chaque cours est relié aux précédents et à ceux qui suivront.

Ainsi, dans la classe A, la maîtresse a le souci d'élargir et de contester les informations apportées par les élèves au sujet des micro-organismes, en particulier celles concernant les bactéries. Cette intention est en relation avec une discussion antérieure sur les micro-organismes en général et avec l'activité de recherche qu'elle désire proposer ensuite. L'enjeu concerne l'étude des êtres vivants et leur classification.

Dans la classe B, la maîtresse a en vue la transmission d'un savoir sur les dangers générés par les agrottoxiques. Ce sujet est inclus dans l'étude du sol et dans ses formes de pollution, lequel s'inscrit à son tour dans un programme annuel prévoyant l'étude du sol, de l'air et de l'eau comme composants de la biosphère. Après le cours évoqué viendront des activités d'étude systématique du thème abordé, au moyen d'un nouveau texte proposé aux élèves.

Ainsi, dans les deux cas, il s'agit de processus de socialisation des connaissances, organisée et méthodique. Même dans une école qui accorde la plus grande importance possible aux informations, aux expériences et aux connaissances préalables des élèves, un minimum de contrôle sur ceux-ci sera toujours maintenu. La proposition pédagogique a beau être « démocratique » ou ouverte, il y aura toujours, à un degré plus ou moins grand, un travail de sélection et de contrôle des informations, certaines auront une plus grande rentabilité dans l'espace scolaire et seront plus valorisées.

Même dans les écoles expérimentales qui ne travaillent pas avec des programmes prédéfinis<sup>15</sup> et qui construisent les thèmes avec les élèves à partir de leurs intérêts, il y aura certainement des habiletés et des compétences qu'elles chercheront à développer, exigeant ce travail de sélection et de mise en ordre. Comme l'action scolaire est caractérisée par son intentionnalité, liée à la systématisation de la connaissance, dans n'importe quelle école seront toujours organisées des stratégies de discours qui assurent la prise en charge, l'articulation et la progression du discours dans le sens recherché.

Dans le cas de l'étude évoquée dans cet article ont été analysées deux modalités d'organisation du travail pédagogique. Comme on l'a vu, ces modalités déterminent différents niveaux d'entrée, dans la salle de cours, d'informations parascolaires et permettent à différents degrés l'émergence de la complexité et de la diversité latentes dans la situation pédagogique. Toutes deux, cependant, opèrent sous le signe commun de la communication pédagogique scolaire et constituent des stratégies développées par l'école pour faire face à sa fonction dans la société.

---

<sup>15</sup> Je fais référence à quelques expériences d'innovation curriculaire, au Brésil et dans d'autres pays.

## 8 — REFLEXIONS FINALES

La remarque d'une maîtresse, entendue un jour où j'observais, à l'heure de la récréation, plusieurs enfants emportés dans une discussion sur les jeux vidéos, exprime le sentiment prédominant chez les responsables du fonctionnement de l'école : *Ah ! Aujourd'hui l'école c'est pas de la tarte !*

Cette exclamation peut être interprétée comme l'aveu, pas seulement d'une enseignante, en particulier, mais de toute une institution engagée dans un questionnement sur sa propre identité. Une institution qui, en voyant son rôle heurté de plein fouet, recherche de nouvelles façons de l'accomplir, sans perdre la spécificité de sa fonction. Une institution qui n'est pas « fossilisée », mais qui tout à la fois change et résiste dans une relation dynamique avec le milieu dans lequel elle s'insère.

**Tânia F. RESENDE**

Université Fédérale de Minas Gerais (Brésil)

**Abstract :** The purpose of this paper is to analyze the relationships between students' access to information out of school and the process of construction of school knowledge, focusing as a priority on the interactions in the classroom by which this process goes on. Thus we observed day-to-day class activities in search of demonstrations and consequences of children's access to means of information such as television, video, computer, internet, newspapers, magazines, books, trips, games... considering the impact of this access on the configuration of the real curriculum of each group and on the strategies developed by the teacher and the students.

**Keywords :** Pedagogical practices, curriculum, extra school information, TIC.

## R f rences bibliographiques

- Batista A. A. G. (1997) *Aula de Portugu s : discurso e saberes escolares*. São Paulo : Martins Fontes.
- Bernstein B. (1996) *A estrutura o do discurso pedagógico : classe, códigos e controle*. Petrópolis : Vozes.
- Bourdieu P. (1974) « Sistemas de ensino e sistemas de pensamento » — in : P. Bourdieu *A economia das trocas simbólicas* (203-229). São Paulo : Perspectiva.
- Castells M. (1996) « Fluxos, redes e identidades : uma teoria crítica da sociedade informacional » — in : M. Castells *et al. Novas perspectivas críticas em educa o* (3-32). Porto Alegre : Artes Médicas.
- Castells M. (1999) *A sociedade em rede*. São Paulo : Paz e Terra.
- Coulon A. (1993) *Ethnom thodologie et  ducation*. Paris : PUF.
- Delamont S. (1987) *Interac o na sala de aula*. Lisboa : Livros Horizonte.
- Forquin J.-C. (1992) « Saberes escolares, imperativos did ticos e dinámicas sociais » — *Teoria e Educa o*, Porto Alegre, 5 (28-49).

*DEVOILER LE CONTENU DE LA “ BOITE NOIRE ” DE LA SALLE DE COURS*

- Forquin J.-C. (1995) *Sociologia da educação : dez. anos de pesquisa*. Petrópolis : Vozes, (257-287).
- Forquin J.-C. (1989) *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Goodson I. F (1995) *Currículo : teoria e história*. Petrópolis : Vozes.
- Isambert-Jamati V. (1995) *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud Ph. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas*. Lisboa : Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud Ph. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Sacristán J. G. (1998). *O currículo : uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre : ArtMed.
- Sirota R. (1988) *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.