



HAL
open science

Les ethnothéories de la réussite éducative : Une étude ethnographique de la niche de développement dans la région de Cusco au Pérou

Sussan Hurtado Bocangel

► To cite this version:

Sussan Hurtado Bocangel. Les ethnothéories de la réussite éducative : Une étude ethnographique de la niche de développement dans la région de Cusco au Pérou. Education. Université Lumière - Lyon II, 2023. Français. NNT : 2023LYO20045 . tel-04319292

HAL Id: tel-04319292

<https://theses.hal.science/tel-04319292>

Submitted on 2 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2023LYO20045

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 28 mars 2023, par :

Sussan HURTADO BOCANGEL

Les ethnothéories de la réussite éducative.

*Une étude ethnographique de la niche de développement dans la région
de Cusco au Pérou.*

Devant le jury composé de :

Daniel DERIVOIS, Professeur des Universités, Université de Bourgogne, Président

Samuel Edmundo LOPEZ BELLO Professeur des Universités, Université Fédérale du Rio Grande do Sul Brésil,
Rapporteur

Jorge Tarcisio DA ROCHA FALCAO, Professeur d'université, Universidade Fed. Do Rio Grande do Norte,
Rapporteure

Liliane PELLETIER-LAGAILLARDE, Professeure des Universités, Université Lumière Lyon 2, Examinatrice

Jean-Claude RÉGNIER, Professeur émérite des Universités, Université Lumière Lyon 2, Examineur

Nadja ACIOLY-RÉGNIER, Professeure des Universités, Université Claude Bernard Lyon 1, Directrice de thèse

Blandine BRIL, Directrice d'études, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Co-Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer ni l'adapter.



N° d'ordre NNT :

THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

**École Doctorale : ED 485 Éducation – Psychologie – Information et
Communication**

Discipline : Sciences de l'Éducation et de la Formation

Thèse en Régime de codirection

LES ETHNOTHÉORIES DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

*Une étude ethnographique de la Niche de Développement dans la région de
Cusco au Pérou*

Dirigée par la Professeure Nadja ACIOLY-REGNIER et la Professeure

Blandine BRIL

Présentée et soutenue publiquement le 28 mars 2023

Par Sussan Hurtado Bocangel

Devant le jury composé de :

- Daniel DERIVOIS, Professeur des Universités, Université de Bourgogne Franche-Comté-UBFC – France
- Blandine, BRIL, École doctorale de rattachement École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS (co-directrice)
- Jean-Claude RÉGNIER, Professeur des Universités Émérite, Université Lumière Lyon2-France
- Jorge Tarcísio DA ROCHA FALCÃO, Professeur des Universités, Université Fédérale do Rio Grande do Norte (UFRN) - Brésil (rapporteur)
- Liliane PELLETIER, Professeure des Universités, Université Lumière Lyon2 (examinatrice interne)
- Nadja ACIOLY-RÉGNIER, Professeure des Universités, INSPE – Université Claude Bernard Lyon1 – France (directrice)
- Samuel Edmundo LOPEZ BELLO, Professeur des Universités, Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRS) Brésil (rapporteur)

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'aborder la manière dont les ethnothéories de la réussite éducative se constituent en fonction des contextes socio-économiques et culturels dans lesquels sont priorisés certaines pratiques éducatives et l'apprentissage de compétences adaptées au développement de l'enfant. L'originalité de notre démarche a consisté à explorer et confronter les points de vue des enfants, des parents et des enseignants dans différents contextes socioculturels du Pérou (région de Cusco) afin de mieux comprendre les représentations sociales de la réussite éducative.

Le concept d'ethnothéorie trouve son origine dans le modèle théorique de l'écologie culturelle, la Niche de Développement (Super & Harkness, 1986) qui le définit comme les représentations mentales de l'éducation faisant partie d'une construction sociale pour le développement de l'enfant dans un écosystème complexe (Conus & Ogay, 2014). Afin de comprendre ces représentations, nous avons utilisé une méthodologie multidisciplinaire qui nous a permis d'accéder aux discours des acteurs sociaux, ainsi qu'aux pratiques éducatives et aux contextes de la vie quotidienne. Prenons en compte que la définition de la réussite éducative dans cette recherche n'englobe pas une dimension purement scolaire, mais aussi l'expression plus large du terme, le sens même de l'éducation et ses objectifs.

Cette méthode inclut la triangulation des méthodologies et des données. Nous avons donc utilisé différentes méthodes d'enquête : un questionnaire écrit et des dessins d'enfants, des entretiens approfondis semi-structurés, l'observation participante et l'enregistrement vidéo des séances de classe à l'école. Pour la triangulation des données, nous avons pris en compte la comparaison des ethnothéories des trois acteurs ; enfants, parents et enseignants, ainsi que ces ethnothéories dans les différentes zones d'étude. Le groupe cible était constitué d'enfants âgés de 9 et 10 ans en quatrième année d'école primaire (CM1) de trois écoles situées dans des zones préalablement sélectionnées et présentant des caractéristiques socio-économiques et culturelles différentes. Pour cette sélection, l'analyse de l'Évaluation Nationale des Élèves (ECE) au Pérou a été essentielle car elle nous a permis de définir trois districts pour l'étude : Wanchaq (zone urbaine), Saylla (zone urbaine marginale), Huancarani (zone rurale). En plus de ces trois lieux, nous avons complété notre étude dans une école de la communauté rurale

indigène de Chuachua à Q'eros, située dans la province de Paucartambo (province de la région de Cusco).

Nos résultats montrent que les ethnothéories de la réussite éducative expriment le système de valeurs de la société en ce qui concerne la socialisation souhaitée à la maison et l'éducation scolaire des enfants. Il y a donc une polarisation des ethnothéories, dans le groupe étudié, en fonction du contexte urbain, périurbain et rural. Plus une famille est proche de la zone urbaine, plus ses ethnothéories sont adaptées au programme scolaire, car elles contiennent le même paradigme culturel. Ceci explique l'inadéquation de l'école au contexte culturel rural. Dans le même ordre d'idées, le développement socio-économique et culturel joue un rôle important dans la détermination des compétences et des objectifs éducatifs : plus les enfants vivent près de la zone urbaine, plus ils cherchent à acquérir des compétences d'autonomie et d'individualisme et d'ouverture à une société occidentale. Plus les enfants vivent près de la zone rurale, plus ils développent solidarité, communautarisme et la persistance de la culture indigène. En témoigne la diglossie entre le castillan et les langues indigènes, en particulier le quechua pour notre étude. En effet, plus on se rapproche des zones urbaines, moins le quechua est appris et valorisé, alors que dans les zones rurales éloignées, le quechua reste la langue dominante, même dans le cadre de l'école. C'est pourquoi le programme d'Éducation Interculturelle Bilingue vise à rendre la société plus équitable et culturellement pertinente.

Abstract

The objective of this research is to address the way in which ethnotheories of educational achievement are constituted according to the socio-economic and cultural contexts in which certain educational practices and skills learning, adapted to child development are prioritized. The originality of our approach consisted in exploring and confronting the points of view of children, parents and teachers in different socio-cultural contexts in Peru (Cusco region) in order to better understand the social representations of educational achievement.

The term ethnotheories has its origins in the theoretical model of cultural ecology, the Developmental Niche (Super & Harkness, 1986) which defines it as mental representations of education as part of a social construct for child development in a complex ecosystem (Conus & Ogay, 2014). In order to understand these representations, we used a multidisciplinary methodology that allowed us to access the discourses of social actors, as well as educational practices and contexts of daily life. Let us take into account that the definition of educational achievement in this research does not encompass a purely scholar dimension, but also the broader expression of the term, the very meaning of education and its objectives.

This method involves the triangulation of methodologies and data. To this end, we used different research techniques: a written questionnaire and children's drawings, semi-structured in-depth interviews, participant observation, and video recording of classroom sessions at the school. For data triangulation, we compared the ethnotheories of the three actor's children, parents and teachers, as well as these ethnotheories in the different study areas. The target group consisted of 9- and 10-year-old children in the fourth grade of elementary school (CM1) from three schools located in previously selected areas with different socio-economic and cultural characteristics. For this selection, the analysis of the National Student Assessment (ECE) was essential as it allowed us to define three districts for the study: Wanchaq (urban area), Saylla (marginal peri urban), Huancarani (rural area). In addition to these three places, we completed our study in a school of the indigenous rural community of Chuachua of Q'eros, located in the province of Paucartambo (province of the Cusco region).

Our results show that ethnotheories of educational achievement express the society's value system regarding the desired socialization at home and school education of children. Thus, there is a polarization of ethnotheories according to urban, peri urban and rural context.

The closer a family is to the urban area, the more its ethnotheories are adapted to the school program, because they contain the same cultural paradigm. This explains the school's maladjustment to the rural cultural context. Similarly, socio-economic and cultural development play an important role in determining educational skills and goals: the closer children live to the urban area, the more they seek to acquire skills of autonomy and individualism and openness to a Western society. The closer the children live to the rural area, the more they develop solidarity and communitarianism, as well as the persistence of indigenous culture. This is evidenced by the diglossia between Castilian and the indigenous languages, especially Quechua for our study. Indeed, the closer one gets to urban areas, the less Quechua is learned and valued, while in distant rural areas, Quechua remains the dominant language, even in schools. This is why the Bilingual Intercultural Education program aims to make society more equitable and culturally relevant.

Resumen

El objetivo de esta investigación es abordar el modo en que se constituyen las etnoteorías del logro educativo en función de los contextos socioeconómicos y culturales en los que se priorizan determinadas prácticas educativas y el aprendizaje de competencias adaptadas al desarrollo infantil. La originalidad de nuestro enfoque consistió en explorar y confrontar los puntos de vista de niños, padres y maestros en diversos contextos socioculturales del Perú (región Cusco) a fin de tener una mejor comprensión de las representaciones sociales del logro educativo.

El término etnoteoría tiene su origen en el modelo teórico de la ecología cultural el Nido de Desarrollo

(Super & Harkness, 1986) que le define como representaciones mentales de la educación como parte de una construcción social para el desarrollo del niño en un ecosistema complejo (Conus & Ogay, 2014). Para conocer estas representaciones utilizamos una metodología multidisciplinaria que nos permitió acceder a discursos de los actores sociales, como a las prácticas educativas y los contextos de vida cotidiana. Tomemos en cuenta que la definición del logro educativo no encierra en esta investigación una dimensión puramente escolar, sino también la expresión más amplia del término, el sentido mismo de la educación y sus objetivos.

Esta metodología implica la triangulación de metodologías y datos. Para ello, utilizamos distintas técnicas de investigación: un cuestionario escrito y dibujos de los niños, entrevistas en profundidad semiestructuradas, observación participante y registro de vídeo a sesiones de cursos en el colegio. Para la triangulación de los datos, comparamos las etnoteorías de los tres actores (niños, padres y profesores), así como, estas etnoteorías en las diferentes zonas de estudio. El grupo objetivo eran niños de 9 y 10 años de cuarto de primaria (CM1) de tres colegios en zonas previamente seleccionadas con diferentes características socioeconómicas y culturales. Para esta selección, el análisis de la Evaluación Nacional de Estudiantes (ECE) fue esencial ya que nos permitió definir tres distritos para el estudio: Wanchaq (área urbana), Saylla (área periurbana), Huancarani (área rural). Además de estos tres lugares, complementamos nuestro estudio en una escuela de la comunidad indígena quechua rural Chuachua en Q'eros, localizada en la provincia de Paucartambo (provincia de la región de Cusco).

Nuestros resultados muestran que las etnoteorías del logro educativo expresan el sistema de valores de la sociedad con respecto a la socialización deseada en el hogar y la educación escolar de los niños. Existe así, una polarización de las etnoteorías, dentro del grupo estudiado, en función del contexto urbano, peri urbano y rural. Cuanto más cerca está una familia de la zona urbana, más se adaptan sus etnoteorías al currículo escolar, ya que contienen el mismo paradigma cultural. Esto explica la incompatibilidad de la escuela al contexto cultural rural. En la misma línea, el desarrollo socioeconómico y cultural desempeña un papel importante en la determinación de las aptitudes y los objetivos educativos: cuanto más cerca viven los niños de la zona urbana, más procuran adquirir aptitudes de autonomía e individualismo y de apertura a una sociedad occidental. Cuanto más cerca viven los niños de la zona rural, más se forja en ellos la solidaridad y el comunitarismo, así como la persistencia de la cultura indígena. Prueba de ello es la diglosia entre el castellano y las lenguas indígenas, en particular el quechua para nuestro estudio. De hecho, cuanto más se acerca uno a las zonas urbanas, menos se aprende y se valora el quechua, mientras que en las zonas rurales alejadas el quechua sigue siendo la lengua dominante, incluso en el ámbito escolar. Por esta razón el programa de Educación Intercultural Bilingüe tiene como objetivo hacer una sociedad más equitativa y culturalmente pertinente.

Remerciements

Aux enfants, parents et enseignants qui m'ont donné accès à leur vie quotidienne et m'ont permis de comprendre leur monde à travers leurs idées.

À Carlos Hurtado et Martha Bocangel, mes parents : pour leur amour inconditionnel, leurs prières et leurs mots d'encouragement qui sont le moteur de mes projets.

À mes professeurs Nadja Acioly-Régner et Blandine Bril pour m'avoir accompagnée dans ce processus de recherche, avec tout le savoir de leur expérience professionnelle, l'encadrement scientifique et la motivation constante.

À mes amis, qui ont contribué par leurs connaissances, leur générosité et leurs encouragements au processus de recherche : Maja Dawtyler, Inti David Hurtado, Rodrigo Hurtado, Sayuri Akutsu, Yanet Rabanal et famille, Carmen Macedo, Marion Derchux, Maryse Mazelin, Céline Guyot, Geneviève Bernis, Isabelle Bouzekry, Charlotte Leveau, Yuly Barrientos, Rafael Santos de Aquino, Madame Duplessis, Sandrine Clément et Elena Ramirez.

Pour le support de transcription, Martha Bocangel, Daniela Vera, Allison Capcha et Melisa Léon.

Pour avoir lu la thèse et corrigé en français avec enthousiasme, en m'encourageant toujours : Nadine Fajol, Nahima Yahiaoui, Jean-François Mouchot, Francis Menet, Marie-Laure Saulnier, Janine Rouget, Brigitte Cartier-Bresson, Catalin Sorica, Vivien Caubel et Jacinthe Josnin.

A Marco Villasante, qui de son vivant, m'a aidée en me motivant à reprendre le travail scientifique. Qu'il repose en paix.

Table de matières

<i>Résumé</i>	2
<i>Abstract</i>	4
<i>Resumen</i>	6
<i>Remerciements</i>	8
<i>Table de matières</i>	9
<i>Introduction</i>	14
PARTIE I	19
<i>Aspects contextuels et conceptuels</i>	19
<i>Chapitre 1 : Origine, problématisation et signification de la recherche sur les ethnothéories de la réussite éducative</i>	20
1.2 La question de l'objet de l'étude, son objectif et ses hypothèses	21
1.3 L'importance et les contributions de cette étude pour le Pérou	24
<i>Chapitre 2 : Réflexion sur la situation éducative au Pérou</i>	25
2.1 L'objectif de l'éducation nationale dans un cadre néolibéral basé sur des critères de référence internationaux	25
2.2 L'état d'urgence de l'éducation et le diagnostic vers la qualité d'éducation	28
2.2.1 Répartition inégale des inscriptions scolaires	28
2.2.2 Les résultats scolaires révèlent un échec.....	30
2.2.3 Formation insuffisante des enseignants	30
2.2.4 Le budget insuffisant attribué au système éducatif	31
2.2.5 Les infrastructures précaires et le déficit des institutions éducatives	31
2.3 L'égalité de chances et les ethnothéories des parents sur les capacités des enfants	32
<i>Chapitre 3 : La culture évaluative du système éducatif péruvien</i>	38
3.1 Organisation du système éducatif au Pérou	38
3.1.1 Éducation Régulière (EBR – <i>Educación básica regular</i>).....	39
3.1.2 Éducation Spéciale (EBE - <i>Educación básica especial</i>)	40
3.1.3 Éducation Alternative (EBA- <i>Educación básica alternativa</i>).....	40
3.2 L'évaluation annuelle des élèves (ECE) un moyen de mesurer l'apprentissage scolaire et de montrer les écarts au sein de la population	41
3.2.1 La disparité des résultats scolaires entre différentes régions.....	44
3.2.2 L'écart entre les zones urbaines et rurales dans les résultats de l'évaluation ECE.....	51
3.2.3 La question des langues originaires dans les zones rurales et l'écart de l'évaluation ECE en compréhension de lecture	54
3.3 Quelques facteurs expliquant les faibles résultats aux évaluations des langues originaires et du castillan	64
3.3.1 Les enseignants qui ont des difficultés à maîtriser la langue	64
3.3.2 Scénarios sur l'utilisation des langues à partir de l'usage que l'enfant possède.....	65
3.3.3 Établissement à enseignement multi-niveau et l'intégration de la culture locale.....	66
<i>Chapitre 4 : Cadre théorique</i>	70
4.1 La Niche de Développement : théorie écologique culturelle	70
4.1.1 Pourquoi privilégier le terme ethnothéorie dans cette étude ?	76

4.1.2 L'éducation formelle et l'éducation informelle en rapport avec la Niche de Développement	78
4.2 Études au Pérou sur les opinions des enfants et des adolescents sur leur vie quotidienne, les services de santé et d'éducation qu'offre l'État et les violences domestique et scolaire	88
4.3 Selon quels critères est définie la réussite éducative ? : L'intelligence ou les compétences.....	92
<i>PARTIE II.....</i>	<i>98</i>
<i>Démarche méthodologique.....</i>	<i>98</i>
<i>Chapitre 5. Le contexte de la recherche et ses enjeux méthodologiques</i>	<i>99</i>
5.1 Méthode de construction des données : catégories conceptuelles, choix de l'échantillon et critères de collecte des données	100
5.1.1 Critères de sélection de la population étudiée	102
5.1.2 Critères de la sélection des lieux de l'étude	105
<i>Chapitre 6. Planification, construction des techniques de recherche et analyse des données : triangulation des techniques.....</i>	<i>117</i>
6.1 L'échantillon : le nombre d'enfants, de parents et d'enseignants impliqués dans la recherche	117
6.2 Les méthodes de recherche : la construction des outils et leur application	119
6.2.1 Le questionnaire écrit et dessin réalisé par les enfants.....	119
6.2.2 Méthode ethnographique : l'observation participante.....	120
6.2.3 L'entretien approfondi dans la démarche ethnographique	123
6.3 La recherche empirique : Les interactions sur le terrain	125
6.3.1 Première étape : Organisation du terrain et recrutement des participants à l'enquête	126
6.3.2 Deuxième étape : Mettre en œuvre les techniques de recherche.....	126
6.4 La recherche à Q'eros : interaction avec le terrain et déploiement méthodologique.....	129
6.5 Traitement du données et méthodes d'analyse des données.....	132
6.5.1 Traitement des données	132
6.5.2 Processus analytique avec les catégories conceptuelles basées sur la question de l'étude.....	137
<i>PARTIE III.....</i>	<i>140</i>
<i>Résultats, analyse et discussion.....</i>	<i>140</i>
<i>Chapitre 7. Les caractérisations socio-économiques et culturelles des zones de recherche.....</i>	<i>141</i>
7.1. Description des trois zones étudiées : Wanchaq (zone urbaine), Saylla (zone périurbaine) et Huancarani (zone rurale)	141
7.2. L'organisation de la famille dans différents districts.....	143
7.2.1 Le type de famille : nucléaire ou élargie	143
7.2.2 Les familles monoparentales et biparentales.....	144
7.3 Diversité socio-économique : le travail des parents.....	145
7.3.1 Activité économique des mères	146
7.3.2 Activité économique du père	148
7.3.3 L'économie marginale de la population.....	150
7.3.4 Le budget mensuel familial dans les trois zones d'études : Wanchaq (urbaine), Saylla (périphérique urbaine) et Huancarani (rurale)	156

7.4 Les activités quotidiennes des enfants : responsabilités et aide envers la famille.....	158
7.4.1 Une journée dans la vie de l'enfant	158
<i>Chapitre 8. La réussite éducative décrite par les ethnothéories des enfants, parents et enseignants.....</i>	<i>190</i>
8.1 Les ethnothéories selon le statut : enfants, parents et enseignants	192
8.1.1 Qu'est-ce que la réussite éducative ? Les ethnothéories des enfants	192
8.1.2 L'avenir des enfants selon les modèles de réussite sociale dans leurs dessins.....	198
8.1.3 Que pensent les parents de la réussite éducative ?	210
8.1.4 Le point de vue des enseignants : Qu'est-ce que la réussite éducative, jargon technique ou ethnothéorie ?	216
8.2 Comparaison des ethnothéories par rapport au district d'appartenance	224
8.2.1 Les ethnothéories de la communauté éducative de Wanchaq (zone urbaine)	224
8.2.2 Les ethnothéories de la communauté éducative de Saylla (Zone urbaine périphérique).....	225
8.2.3 Les ethnothéories de la communauté éducative de Huancarani (Zone Rurale).....	227
<i>Chapitre 9. Les facteurs de la réussite éducative signalés par les ethnothéories des enfants, des parents et des enseignants.....</i>	<i>229</i>
9.1. Les facteurs de la réussite évoqués par les enfants : À quoi ressemble un bon enfant, un bon fils ou une bonne fille	230
9.1.1 Leur comportement en classe et la responsabilité d'accomplir leurs devoirs scolaires.....	232
9.1.2 La Responsabilité de l'enfant à la maison.....	233
9.1.3 L'accompagnement des parents aux devoirs scolaires et l'attitude de l'enseignant en classes.....	234
9.1.4 Les enfants évoquent que la nutrition est un facteur important pour la réussite éducative.....	238
9.2. Les facteurs de la réussite éducative selon les parents : La famille, l'économie, la nutrition et le comportement de l'enfant.....	239
9.2.1 Le soutien des parents comme un facteur de réussite éducative selon les ethnothéories des parents	241
9.2.2 L'économie du foyer, un facteur pour la réussite éducative selon les parents	246
9.2.3 Caractéristiques d'un enseignant selon les parents	247
9.2.4 Le comportement des enfants comme facteur de réussite éducative selon les parents	248
9.2.5 La nutrition comme facteur de la réussite éducative	250
9.3 Les facteurs de la réussite éducative exposés par les enseignants : Le soutien des parents, les stratégies, le matériel pédagogiques et la société	251
9.3.1 Les perceptions des enseignants sur l'absence de soutien des parents aux enfants.....	254
9.3.2 Importance du travail pédagogique et des stratégies pour enseigner	254
9.3.3 L'influence des zones urbaines, périurbaines et rurales sur les ethnothéories de la réussite éducative.....	259
9.3.4 La société, un facteur d'influence	267
<i>Chapitre 10. Les compétences valorisées socialement et les compétences requises à l'école.....</i>	<i>272</i>
10.1 Les compétences sociales et économiques : récits de vie quotidienne des enfant.....	272
10.1.1 Les apprentissages de Bryan entre sa maison et le magasin de ses parents	272
10.1.2 Juan prend un emploi informel pour aider sa famille et apprendre	274
10.1.3 Paloma aime soigner avec les plantes et chanter à l'église	277
10.2 Les compétences scolaires, leurs pratiques en classe et leurs résultats	280
10.2.1 La perception des cours selon les élèves de Wanchaq (zone Urbaine)	284
10.2.2 La perception des cours selon les élèves de Saylla (zone périurbaine)	293
10.2.3 La perception de cours selon les élèves de Huancarani (zone rurale).....	301

10.2.4 Confronter l'évaluation aux rôles de l'enseignant, des parents et des élèves dans une activité de classe	315
10.3 Les ethnothéories de la réussite éducative liées à la correction d'un comportement « inapproprié » des enfants	319
10.3.1 Les enfants s'expriment sur les réactions à leur « mauvais comportement ».....	320
10.3.2 Les sanctions progressives des parents ou le recours à la violence pour punir	323
10.3.3 Les enseignants d'un modèle plus strict à un modèle des droits d'enfants	329
<i>Chapitre 11. Cas d'étude complémentaire : Les ethnothéories de réussite éducative de la communauté rurale de Q'eros.....</i>	<i>336</i>
11.1 La communauté de Q'eros Chuachua : L'accès au site et ses caractéristiques géographiques et économiques	337
11.1.1 Le déplacement pour arriver à la communauté rurale de Q'eros	337
11.1.2 Les activités économiques de la communauté	339
11.2 Les ethnothéories de la réussite éducative selon les parents de Q'eros	342
11.2.1 L'avenir des enfants selon les idées des parents : «Allin kanan »	342
11.2.2 Parrainage les liens entre les zones rurales et urbaines	343
11.2.3Le temps dédié aux enfants et la participation des parents à l'école de Chuachua.....	344
11.3 La vie quotidienne des enfants dans l'école et la projection de leur vie future .	346
11.3.1 L'organisation de l'école et le contexte physique à l'école primaire	346
11.3.2 Les activités des enfants à l'école	348
11.3.4 Les activités des enfants dans la vie familiale.....	363
11.4 Les enseignants à Q'eros : les ethnothéories de la réussite éducative et l'adaptation socio-culturelle à la zone rurale	364
11.4.1 Ethnothéories de la réussite éducative du point de vue de l'enseignant à Q'ero.....	364
11.4.2 L'apprentissage de la langue quechua comme élément d'intégration culturelle	367
11.4.3 Relation de l'école avec les autres institutions.....	373
<i>Chapitre 12. L'Éducation Interculturelle Bilingue : apprendre à partir de connaissances préalables et de situations significatives</i>	<i>377</i>
12.1 Enseigner à partir d'une situation significative particulière.....	378
12.1.1 Les traditions culturelles (connaissances préalables) sont des recours pour développer des compétences scolaires.	378
12.2 Autres expériences pédagogiques de situations significatives au milieu rural... 385	
12.2.1 Le marché en classe : jeu de rôle dans une école de Quisicancha à Paucartambo	385
12.2.2 Sortir de la salle de classe et profiter des espaces communs.....	392
12.3 Éléments non résolus du programme d'Éducation Bilingue Interculturelle 394	
12.3.1 Processus d'interaction et d'inclusion : l'école dans la communauté et la communauté à l'école.....	395
12.3.2 L'apprentissage des compétences scolaires avec des savoirs traditionnels dans une communauté indigène.....	398
12.3.3 Homogénéisation du système éducatif explicite et diversité culturelle dissimulée.....	404
<i>Chapitre 13. Discussion et Conclusion.....</i>	<i>409</i>
13.1 Les ethnothéories des enfants, des parents et des enseignants sur la réussite éducative sont similaires en termes de scolarisation mais différentes en termes de projections de vie des enfants	411
13.1.1 Ethnothéories de la réussite éducative des enfants.....	412
13.1.2 Ethnothéories de la réussite éducative des parents.....	413
13.1.3 Les ethnothéories des enseignants sur la réussite éducative	414
13.2 Quelles compétences sont évoquées par les ethnothéories et la relation avec les contextes socio-économiques et culturels ?.....	415

13.3 La relation entre l'Évaluation Nationale de Élèves (ECE) et les ethnothéories de la réussite éducative.....	420
13.4 Conclusions.....	423
13.5 Quelques réflexions	425
<i>Bibliographie.....</i>	<i>427</i>
<i>Index de Tableaux.....</i>	<i>437</i>
<i>Index Figures.....</i>	<i>440</i>
<i>Annexe 1 : Sigles.....</i>	<i>445</i>
<i>Annexe 2 : Questionnaire-type pour les enfants</i>	<i>446</i>
<i>Annexe 3 : Grille d'observation basée sur les catégories conceptuelles</i>	<i>446</i>
<i>Annexe 4 : Grille d'entretien pour les enfants.....</i>	<i>448</i>
<i>Annexe 5 : Grille d'entretien pour les parents (père ou mère) et tuteurs.....</i>	<i>450</i>
<i>Annexe 6 : Grille d'entretien pour les enseignants.....</i>	<i>452</i>
<i>Annexe 7 : Liste des personnes interviewées.....</i>	<i>454</i>
<i>Annexe 8 : Variables et valeurs générées dans le logiciel SPSS.....</i>	<i>456</i>
<i>Annexe 9 : Les dessins des enfants à Wanchaq – Zone urbaine - 2019</i>	<i>459</i>
<i>Annexe 10 : Les dessins des enfants à Saylla - Zone périurbaine- 2019.....</i>	<i>460</i>
<i>Annexe 11 : Les dessins des enfants à Huancarani -zone rurale- 2019.....</i>	<i>463</i>
<i>Annexe 12 : Résultats scolaires selon le bulletin de notes en fonction des lieux de l'étude</i>	<i>468</i>
<i>Annexe 13 : Les cours que les étudiants aiment et n'aiment pas selon les zones d'étude.....</i>	<i>471</i>

Introduction

Cette thèse a pour objectif de traiter la façon dont les ethnothéories de la réussite éducative influencent les pratiques éducatives et donnent selon le contexte et les lieux d'éducation la priorité à certaines compétences dans la vie quotidienne des enfants. Ainsi, cette étude vise à faire une analyse comparative des ethnothéories des enfants, des parents et des enseignants à propos de la réussite éducative dans différents districts de la région de Cusco au Pérou.

Il s'agit de comprendre ce que l'on entend par réussite éducative au sens large, sans nous focaliser sur un domaine particulier comme le contexte scolaire. Dans les différents chapitres, nous prenons en compte les réflexions et explications de la réalité éducative des enfants. Nous privilégions le terme d'ethnothéorie par rapport à d'autres termes tels que idées ou représentations, car il désigne immédiatement la construction culturelle de concepts que les individus forgent dans un environnement particulier.

Le cadre théorique qui soutient la thèse est celui de "La Niche du Développement de l'Enfant" développé par Super, C. et Harkness, S. (1986, 2012, 1996). L'ethnothéorie est un élément qui conjointement, avec le contexte physique de l'apprentissage et les pratiques éducatives, interagit dans la socialisation de l'enfant.

Notre recherche s'appuie sur des entretiens ainsi que des observations systématiques des enfants, parents et enseignants dans leur milieu quotidien. Elle nous a permis de mettre en évidence ces ethnothéories et leurs contributions dans les acquisitions de l'enfant. Dès le début de notre travail de terrain dans la région de Cusco, nous avons été convaincus de l'importance de prendre en compte de nombreuses dimensions de l'environnement dans lequel évolue l'enfant. Nous avons donc procédé à plusieurs descriptions du contexte social et familial, ainsi que de l'économie et de la culture.

Une des idées de ce travail est née d'une analyse des résultats de l'Évaluation Nationale des Élèves au Pérou (ECE) qui montre de grandes disparités de notes dont on peut faire l'hypothèse qu'elles sont fortement corrélées avec certaines caractéristiques culturelles et économiques du pays.

Sur la base de ces résultats, nous avons choisi de travailler dans la région de Cusco, car elle représente la moyenne au niveau notes selon l'ECE du pays mais dévoile également des différences dans les scores de ses provinces et districts. Nous tenons compte de l'évaluation faite en 2016 dans le quatrième niveau de primaire (enfants de 9 à 10 ans environ)

pour la sélection des districts : Wanchaq, Saylla et Huancarani, qui représentent la zone urbaine, la zone périurbaine et la zone rurale, ainsi que les scores élevés, moyens et faibles des performances dans les résultats de l'ECE.

En plus du cadre initial prévu de trois districts hétérogènes dans les résultats de l'évaluation ECE, nous rajoutons des données issues du travail de terrain à Q'eros, pour le recueil de données. Cette expérience nous a fourni des données importantes sur L'Éducation Bilingue et Interculturelle, ainsi qu'une grande réflexion sur l'objet principal du défi de L'Éducation Nationale du Pérou dans les projets de vie des enfants.

La thèse est développée en trois parties contenant douze chapitres et un chapitre final qui est la discussion et la conclusion :

La première partie contient les quatre premiers chapitres, qui traitent de la problématisation de l'objet d'étude et du contexte éducatif péruvien.

Le premier chapitre traite de la formulation de notre objet d'étude, l'objectif et les hypothèses. Le problème montre les défis de la vie quotidienne des enfants, dans des contextes d'inégalité, de contraintes et de vulnérabilité. Confrontés à l'analyse des résultats scolaires qui sont montrés dans l'évaluation de l'ECE, nous essayons de décrire cette diversité de difficultés dans différents contextes socio-économiques et culturels, en présentant non seulement les niveaux de réponse des élèves, mais aussi des modèles répétitifs d'inégalité

Le deuxième chapitre, a pour point de départ, l'observation des objectifs de la loi de l'éducation n° 28044 et l'analyse des écarts tels que les faibles résultats scolaires, les infrastructures inadéquates des écoles, le manque de formation des enseignants, entre autres. Ainsi, nous traiterons les objectifs décrits dans cette loi tels que la qualité éducative et les mesures d'évaluation au niveau national et international.

Le troisième chapitre est consacré à la description du système éducatif péruvien et plus spécifiquement des résultats des Évaluations Nationales des Élèves (ECE) organisées par le Ministère de l'Éducation pour l'ensemble des écoles. Ainsi, ce chapitre constitue une sorte de diagnostic à partir des résultats de l'évaluation sur les compétences des enfants à l'école, comme les mathématiques, l'écriture et la lecture. Notre analyse donne un aperçu complexe suivant les secteurs géographiques et différents facteurs socioéconomiques et culturels.

Le quatrième chapitre présentera l'approche théorique sur l'éducation de l'enfant à partir du cadre théorique de la Niche de Développement de Super et Harkness (1981, 1996), la théorie des systèmes de Bronfenbrenner (1979), la comparaison entre l'éducation formelle et informelle de Greenfield & Lave (1978) et Acioy-Régnier (1994), les travaux sur les ethnothéories dans des études interculturelles de Blandine Bril et Daisen (1999) et la théorie

sur les compétences d'Ogbu (1981). En outre, nous aborderons une revue des travaux péruviens sur la réalité de l'éducation rurale et des études sur la vie quotidienne des enfants par Ames, Cussianovich et Rojas (2000, 2011, 2013).

La deuxième partie est le déploiement méthodologique et contient 2 chapitres.

Au cinquième chapitre, en suivant cette idée sur les résultats de l'Évaluation Nationale des élèves (ECE) nous présentons les critères par le choix des trois secteurs sociaux économiques et géographiques d'étude à Cusco, qui seront les districts suivants : Wanchaq, la zone urbaine, Saylla, la zone périurbaine et Huancarani, la zone rurale. Dans ces trois secteurs, nous avons mis en place l'enquête dans trois écoles, respectivement une privée et deux publiques. L'école privée ne fait pas partie de celles dont les frais de scolarité sont élevés ou inabordables pour les habitants des zones périurbaines. En plus de ces trois endroits, la démarche ethnographique nous a permis d'accéder à une école dans une communauté rurale appelée Chuachua. À partir de ces endroits, nous avons travaillé avec des enfants de quatrième année (équivalent du CM1) de l'école primaire où les enfants ont environ 9 ou 10 ans, leurs parents ainsi que leurs enseignants.

Au sixième chapitre, nous expliquons le développement de notre méthodologie multidisciplinaire. Nous avons procédé à une triangulation des méthodes, puisque nous avons utilisé pour la collecte des données une enquête écrite pour les enfants, ainsi que des dessins réalisés par eux, des entretiens approfondis avec les enfants, les parents et les enseignants, et au cours du travail de terrain, nous avons effectué une observation participante et un enregistrement vidéo dans les salles de classe. Pour le traitement et l'analyse de l'ensemble des données, nous avons utilisé trois programmes, pour l'analyse qualitative le programme Atlas.ti, pour l'analyse quantitative SPSS et Excel. À ce stade, le caractère de triangulation des données était présent, puisque nous avons corrélé les données et les informations provenant du contenu et de deux axes clés, les acteurs sociaux et le lieu de la recherche.

La troisième partie contient les résultats de l'étude et compte 6 chapitres, dans lesquels nous nous focalisons sur la description et la comparaison des ethnothéories de la réussite éducative, la description de compétences construites pour et par les enfants dans des milieux différents et l'ingérence de l'éducation interculturelle bilingue.

Le septième chapitre propose une description de différentes caractéristiques des zones d'études, tels que l'organisation de la famille, l'économie du foyer et les activités quotidiennes des enfants.

Le huitième chapitre montre les ethnothéories à partir de la triangulation de données parmi le statut de l'interlocuteur (des enfants, des parents et des enseignants) et les zones

d'étude (zone urbaine, périurbaine et rurale). Nous comparons donc et analysons les ethnothéories de la réussite éducative.

Le neuvième chapitre expose les facteurs de la réussite éducative qui sont liés aux ethnothéories exprimées au cinquième chapitre. L'explication des acteurs sociaux va déterminer aussi les critères de la *réussite éducative* en tant que système complexe des idées et en même temps va révéler différentes problématiques sociales, économiques et culturelles de la vie de l'enfant. C'est ainsi que se manifestent les deux autres éléments de la Niche Développementale; le contexte physique de l'apprentissage et les pratiques éducatives.

Le dixième chapitre aborde les compétences des enfants évoquées par les ethnothéories. Notre objectif n'est pas seulement de connaître les ethnothéories mais aussi les liens qu'elles ont avec les compétences développées par l'enfant. Par exemple, les propos recueillis et l'exposé des exemples de la vie quotidienne comme dans la salle de classe, où les enfants déploient différentes compétences valorisées dans la famille et le milieu social et scolaire.

Le onzième chapitre est un cas complémentaire à l'étude, il va élargir les données et nous aide à tester nos hypothèses. C'est par le biais d'un travail de terrain dans la communauté de Chuachua de la nation Q'eros que nous abordons ce qu'ils considèrent comme réussite éducative. Cette communauté est représentative d'un contexte culturel andin, des activités économiques de l'élevage d'alpaga et l'agriculture basée sur la pomme de terre, elle se situe à plus de 4000 mètres d'altitude, mais la population s'y est adaptée et fait face avec une économie de subsistance. En ce qui concerne la scolarité, l'école met en œuvre une Éducation Bilingue et Interculturelle (EIB).

Dans Le douzième chapitre, nous traitons l'Éducation Interculturelle Bilingue. Dans le but de comparer différents contextes, nous avons interrogé des personnes spécialisées dans l'éducation scolaire, des représentants du Ministère de l'Éducation et des formateurs en éducation, ainsi que des enseignants des écoles de l'Éducation Interculturelle Bilingue, avec lesquels nous avons analysé certains points importants de l'éducation à Cusco, puisque la langue quechua est l'une des compétences dont l'apprentissage est obligatoire dans tous les domaines, tant dans les zones urbaines que rurales. À travers ces entretiens, les trajectoires pédagogiques et les observations en classe, nous avons démontré qu'il existe une situation contradictoire entre un programme éducatif homogénéisant et un autre programme éducatif qui représente le respect de la diversité culturelle.

Enfin, un treizième chapitre qui développe la discussion et la conclusion de la thèse. Dans lesquelles nous évoquons comment les résultats théoriques et de terrain alimentent et confirment notre objectif et nos hypothèses.

PARTIE I

Aspects contextuels et conceptuels

Chapitre 1 : Origine, problématisation et signification de la recherche sur les ethnothéories de la réussite éducative

1.1 Les idées qui ont précédé la réalisation de la thèse sur les ethnothéories de la réussite éducative

Deux fondements d'analyse nous conduisent à problématiser l'objet d'étude : le premier est basé sur une expérience de terrain dans une zone rurale de Cusco et le second s'appuie sur les résultats de l'Évaluation Nationale des Élèves¹ - ECE - du Ministère de l'Éducation au Pérou. Développons-les brièvement.

Le premier est le récit d'Éduard² de 10 ans qui est né et habite à Challabamba³, qui explique la raison pour laquelle il est puni par ses parents parce qu'il ne fait pas ses devoirs à l'école : « *L'après-midi, je dois aller faire paître les cochons et quand je reviens, il n'y a pas de lumière (du jour) pour écrire* ». Cette histoire nous a été racontée dans un contexte particulier, un atelier dans une école primaire en zone rurale de Cusco sur le sujet les droits de l'enfant en 2015. Nous pensons que l'interprétation de base évoquait une « plainte » concernant les punitions et les exigences des adultes en termes de tâches domestiques et scolaires. Cependant, cette subjectivité manifeste des problèmes sous-jacents tels que les caractéristiques du contexte comme l'accès à l'électricité et aux services électriques, la relation entre les attentes et les objectifs des parents et des enseignants (école) sur l'éducation de l'enfant, et les manières de réparer la désobéissance concernant les tâches ménagères et scolaires. Grâce à cette expérience, nous considérons qu'il est nécessaire d'écouter la voix des enfants, de connaître leurs idées sur l'éducation qu'ils reçoivent et qu'ils construisent.

Le deuxième fondement est l'Évaluation Nationale des Élèves - ECE - dans les cours de mathématiques et la compréhension en lecture, qui est réalisée de 2007 à 2018 sous la forme d'un recensement, car elle couvre environ 90 % des établissements d'enseignement au Pérou. En analysant les résultats de chaque année, nous avons remarqué certains schémas antagonistes dans les résultats : tout d'abord, les enfants des régions côtières (Costa) étaient plus nombreux à obtenir de meilleurs résultats que ceux de la montagne (sierra) et de la jungle (selva). Les enfants des zones urbaines ont eu de meilleurs résultats que ceux des zones rurales. Enfin, les résultats en castillan (langue standard) ont été supérieurs à ceux des langues originaires dans le cours de communication. Cela nous donne l'occasion d'examiner le

¹En castillan: Evaluación Censal de Estudiantes.

²Ce n'est pas le nom de l'enfant mais nous avons voulu lui donner une identité représentative.

³Challabamba est un district de la province de Paucartambo dans la région de Cusco.

système d'enseignement scolaire et nous permet de nous interroger sur l'influence des caractéristiques socio-économiques et culturelles du pays sur ces résultats.

Au vu de ces deux exemples, nous nous demandons quels sont les défis auxquels sont confrontés les enfants au Pérou, comment ils relèvent les défis que l'école demande et si l'école répond ou non aux défis de la vie des enfants dans le pays ? Dans cette réalité, il serait nécessaire de considérer les différents points de vue des enfants, des parents et des enseignants sur le sens de l'éducation. Ces questions font partie de la réflexion et de l'analyse de cette thèse car nous considérons l'éducation comme un système intégré aux divers aspects dans lequel convergent les besoins de la population et les décisions politiques.

1.2 La question de l'objet de l'étude, son objectif et ses hypothèses

Avec les deux exemples ci-dessus, nous pouvons imaginer divers scénarios qui dépendent du lieu où les enfants grandissent. En d'autres termes, les enfants de la côte (Costa), de la montagne (sierra) et de la jungle (selva) auront des activités quotidiennes différentes à la maison, en fonction des activités socio-économiques de la famille. De même, certains enfants connaîtront des difficultés économiques, certaines plus importantes que d'autres, dans lesquelles ils sont susceptibles de travailler pour la famille et peut-être dans des situations à risque. En comparant les enfants des zones urbaines et ceux des zones rurales, nous constatons que ces derniers n'ont pas accès aux mêmes services sociaux tels que la santé, la scolarité, l'eau, l'électricité, etc. À cela s'ajoute le scénario linguistique qui met en lumière la diversité culturelle et pose le défi de l'éducation bilingue. Ainsi, dans ces contextes décrits, d'inégalité dans certains cas, nous nous posons plusieurs questions : quelles sont les compétences acquises par les enfants pour faire face à la vie qu'ils mènent dans ces environnements diversifiés ? L'éducation en milieu familial est-elle surestimée et l'école est-elle le seul moyen d'acquérir des compétences ou des apprentissages ? L'école joue-t-elle un rôle de conciliation face à ces inégalités et à l'atteinte d'un niveau optimal d'apprentissage pour les élèves ? Y a-t-il une cohérence entre les objectifs et processus éducatifs de la famille et de l'école ? Ensuite, dans cette réflexion qui expose certaines inégalités et vulnérabilités sociales, nous nous demandons si des évaluations telles que l'ECE au niveau national ou PISA au niveau international, qui évaluent les compétences scolaires, sont des critères suffisants pour estimer la réussite éducative ?

Après ces questions et observations sur « l'éducation » (socialisation et scolarisation), nous avons formulé la question centrale de notre étude descriptive :

Quelles sont les ethnothéories de la réussite éducative des enfants, des parents et des enseignants et comment influencent-elles les compétences construites dans la vie quotidienne (en famille et à l'école) des enfants de la quatrième année de l'école primaire (enfants de CMI entre 9 et 10 ans) dans différents contextes socio-économiques et culturels de Cusco ?

L'étude se concentre sur les ethnothéories de la réussite éducative. Ce terme désigne les idées, les concepts, les croyances et/ou les représentations (Super & Harkness, 1986) de ce qui est pratiqué ou souhaité en matière d'éducation des enfants. Notre question d'étude se situe dans la région de Cusco, qui appartient à la région montagneuse (sierra) du sud du pays, qui présente des caractéristiques socio-économiques et culturelles diverses comme les langues originaires d'une grande partie de la population, notamment la langue quechua et d'autres langues originaires comme le matsigenka, l'ashaninka, le nahua, le nanti, le yine, le kakinte et le harakbut-wachiperi.⁴ De plus, elle a des résultats scolaires proches de la moyenne nationale dans l'ECE (Évaluation Nationale des Élèves). Le cinquième chapitre fournit une explication beaucoup plus détaillée du choix des zones d'étude, ainsi que les raisons du choix du niveau scolaire (4^{ème} primaire) et de l'âge des enfants (entre 9 et 10 ans).

À partir de cette question centrale, nous posons trois questions spécifiques :

1. Quelles sont les ethnothéories des enfants de 4^{ème} année, des parents et des enseignants sur la réussite éducative et sont-elles divergentes ou complémentaires les unes des autres?
2. Quels aspects de la vie quotidienne de Cusco et de son contexte socio-économique et culturel diversifié façonnent et influencent les ethnothéories de la réussite éducative et du développement des compétences chez les enfants de quatrième année de l'école primaire ?
3. Comment ces ethnothéories sont-elles liées aux résultats de l'Évaluation Nationale des Élèves – ECE de Pérou ?

⁴<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Cartilla%20Cusco%202020.pdf>

La figure ci-dessous représente notre objet d'étude et constitue une ressource importante pour analyser et situer nos questions spécifiques.

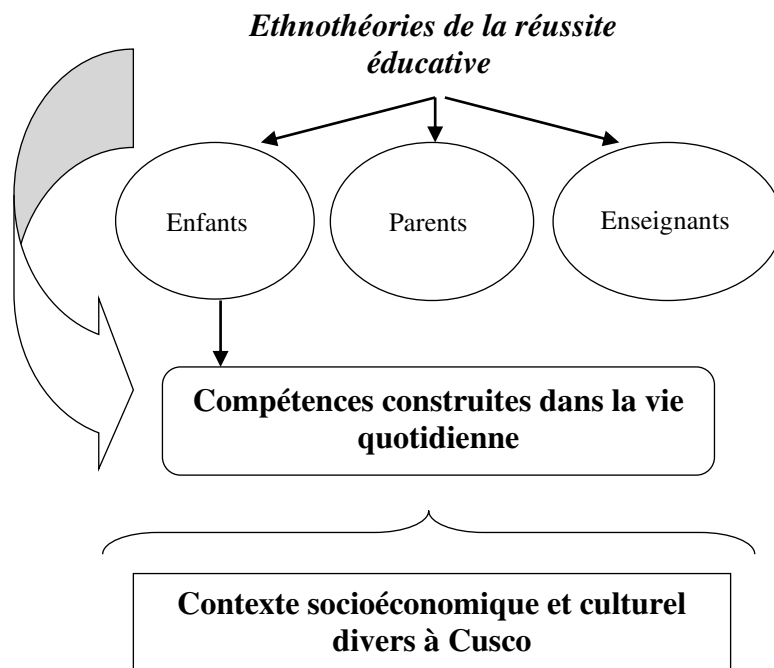


FIGURE 1 - REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DE LA QUESTION CENTRALE DE L'ÉTUDE

L'objectif de cette recherche est d'aborder et analyser la manière dont les ethnothéories de la réussite éducative se constituent en fonction des acteurs sociaux (enfants, parents et enseignants) et des contextes socio-économique et culturel (urbain, périurbain et rural) dans lesquels les enfants se développent, privilégiant ainsi certaines pratiques éducatives et adaptant l'apprentissage de compétences à la vie quotidienne.

Notre hypothèse se décompose en deux parties qui répondent à la fois aux questions générales et spécifiques :

1. Les ethnothéories de la réussite éducative des enfants, des parents et des enseignants sont diverses et elles révèlent des objectifs différents selon les contextes et les acteurs.
2. Les ethnothéories de la réussite éducative mettent en œuvre principalement des compétences sociales et scolaires qui peuvent être nuancées en fonction des contextes éducatifs (formel ou informel) et des caractéristiques socio-économiques et culturelles.

1.3 L'importance et les contributions de cette étude pour le Pérou

Nous pensons que les résultats de cette recherche sont importants et peuvent apporter quatre contributions à la réflexion sur l'éducation au Pérou :

1. Elle expose le système de valeurs et de paradigmes de la population sur les objectifs de l'éducation. Elle montre les besoins et les problèmes de l'enfant, de sa socialisation à la maison à son éducation scolaire. Cela engendre une réflexion sur le projet de vie de l'enfant dans les familles et les politiques possibles du système éducatif péruvien.
2. Elle nous permet de confirmer l'inégalité et l'iniquité de l'espace socio-économique et culturel au Pérou et ses répercussions sur l'éducation.
3. À partir de la compréhension des ethnothéories de la réussite éducative, elles nous permettent de voir les ressources et les stratégies pour un meilleur apprentissage de l'enfant dans sa vie quotidienne.
4. Enfin, elle nous incite à repenser les évaluations scolaires nationales et internationales.

Chapitre 2 : Réflexion sur la situation éducative au Pérou

Dans ce chapitre, nous allons réfléchir aux aspects historiques et politiques qui ont conduit à la déclaration de l'état d'urgence dans l'éducation en 2003 au Pérou. Cette déclaration a été produite pour l'évaluation des performances scolaires des enfants et des adolescents au niveau national et international et la mise en œuvre des objectifs et mesures d'amélioration du système éducatif. Ainsi, nous nous demandons si ces mesures ou cette soi-disant culture évaluative tiennent compte des véritables défis auxquels sont confrontés les enfants dans leur vie quotidienne ?

2.1 L'objectif de l'éducation nationale dans un cadre néolibéral basé sur des critères de référence internationaux

Après une décennie de grands problèmes politiques dus, entre autres, au terrorisme et à une importante corruption dans l'administration publique, le gouvernement de Toledo (2000 - 2005) décida la création d'un Conseil National d'Éducation dont l'objectif était de réaliser un diagnostic sur l'éducation⁵ (Rivero, 2005). Or, en 2003, le gouvernement péruvien, par l'intermédiaire de ce conseil, déclare l'éducation en état d'urgence.⁶

L'objectif du Conseil National d'Éducation était de proposer des réponses à une crise manifeste du système éducatif dont le principal indice était le taux d'échec scolaire, la faible préparation des enseignants, le faible niveau de financement ainsi que des infrastructures scolaires inadéquates. Ce diagnostic conduit à la promulgation de la loi N° 28044 du 18 juillet 2003 en vigueur jusqu'à présent (Ministerio de educación de Perú, 2003). Cette loi contient les principaux fondements comme l'universalité, la qualité et l'équité de l'éducation ainsi que l'organisation, les rôles et les fonctions de l'état et la société dans le système éducatif.

À partir de cette loi générale de l'éducation, nous nous demandons, quel est le but de l'éducation scolaire au Pérou, et quelles sont les actions qui permettent de l'atteindre. Analysons, dans la loi mentionnée, l'article 9 qui explique que l'éducation péruvienne a deux objectifs : l'un personnel, et l'autre social, résumés dans la formule suivante⁷:

⁵Rivero fait une analyse détaillée de la situation politico-économique et plus particulièrement de l'enseignement durant la période 1993-2000.

⁶Dans le gouvernement du président Toledo le 28 juillet 2003, la ministre Merida déclare, face au congrès, que « l'éducation en situation d'urgence ».

⁷Descripción en castellano des objectifs de l'éducation scolaire au Pérou selon la loi N° 28044 a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la

« Former des personnes capables de s'épanouir et contribuer à la formation d'une société démocratique »

Le moyen d'atteindre cet objectif est d'avoir une éducation de qualité, qui est décrite dans l'article 13 de la loi de l'éducation en discussion. Ce terme « éducation de qualité » attire notre attention, il est compris de manière multidimensionnelle et contextuelle selon Bonilla-Molina (2014) :

« L'éducation de qualité n'est pas une expression neutre. Elle devient polysémique selon la perspective politico-idéologique adoptée ».

Notre référence pour avoir cette perspective est donc l'article 13 de la même loi péruvienne qui définit comme suit l'éducation de qualité :

« C'est le niveau optimal de formation que les gens doivent atteindre pour faire face aux défis du développement humain, exercer leur citoyenneté et continuer à apprendre tout au long de leur vie »

Du point de vue historico-culturel, Rodríguez Arocho (2011) signale que cette expression « l'éducation de qualité » formule les paramètres d'une logique commerciale et d'un modèle néolibéral. Il s'appuie pour cela sur différents auteurs en expliquant que certains concepts proviennent effectivement de domaines tels que l'économie et l'administration, pour être ensuite transposés en un jargon politique et sémantique de l'éducation tels que : « Accent mis sur les résultats, amélioration de compétitivité, mesures standardisées, processus d'accréditation internationale pour la qualité, la privatisation, etc. » ((Albornoz, 2009; Laval, 2004; Pulido Chaves, 2009; Santos Guerra, 1999ab; 2009) cité par Rodríguez Arocho 2011 p.11)

Plusieurs actions du gouvernement confirment l'analyse de (Rodríguez Arocho, 2011). Le gouvernement du président Toledo (2000 – 2005) a effectivement permis un boom macroéconomique sans précédent, avec une croissance économique, une augmentation des exportations de 30%, une diminution du déficit budgétaire, entre autres. En revanche au niveau microéconomique il n'y a pas eu d'augmentation des salaires, ni d'amélioration de l'offre de l'emploi et la pauvreté se situe toujours aux alentours de 52%. Cette absence d'amélioration de la vie quotidienne de la population conduit à des troubles généraux dans la

sociedad y el conocimiento. b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

société donnant lieu à des manifestations en 2003 (Rivero, 2005). Dans ce contexte de fragilité de la réponse du gouvernement aux besoins économiques de la société, nous corroborons que la priorité était d'atteindre un niveau d'éducation comparable à celui d'autres pays aux économies essentiellement néolibérales, dont la réponse au marché du travail est plus importante que le développement humain lui-même.

En reprenant la définition de l'état péruvien « d'éducation de qualité », nous nous demandons comment la formation optimale est observée, mesurée et analysée. En effet, l'accent est mis sur les résultats scolaires par la recherche d'un chemin de standardisation et d'homogénéisation pour accréditation nationale et internationale. On peut ainsi signaler qu'en substance « *le concept de qualification renvoie à une estimation des résultats des systèmes éducatifs scolaires* » (Robert, 2005).

Pour approfondir davantage l'idée néolibérale du système éducatif, nous comparons l'évaluation PISA (Le Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves), ses principes et ses arguments, avec l'évaluation ECE nationale du Pérou qui évalue les apprentissages en lecture, mathématiques et sciences. Toutes les deux ont comme principe que les domaines évalués sont prioritaires pour arriver à des « compétences » qui sont le fondement grâce auquel les personnes peuvent faire face au monde globalisé. Ainsi, il est nécessaire d'acquérir ces apprentissages basiques qui permettent à l'élève d'avoir un "*apprentissage tout au long de la vie*"⁸ et de cette façon la personne acquiert d'autres connaissances⁹ pour s'adapter au monde qui change. Dans le bulletin 21 de l'UMC¹⁰ (UMC-Oficina de Medición de la Calidad, 2022) il est souligné à juste titre que "*Cette conception de l'apprentissage tout au long de la vie est devenue le paradigme et le principe d'organisation des systèmes éducatifs au XXIe siècle*". (p.4)

Avec ce paradigme, nous constatons que les avancées en termes de systèmes de projet éducatif sont copiées sur le modèle de l'OCDE¹¹. D'après la politique éducative du Pérou, selon la loi sur l'éducation N° 28044, le programme éducatif (Curriculum national) et l'évaluation annuelle des élèves de l'ECE viennent de cette organisation internationale.

⁸L'engagement du Pérou dans la Déclaration de Lima 2014
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5148/Declaraci%C3%B3n%20de%20Lima%20Obalances%20y%20desaf%C3%ADos%20para%20la%20agenda%20educativa%20regional%202015-2030.%20Per%C3%BA%2030%20y%2031%20de%20octubre%20de%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
⁹Cette connaissance, par exemple, peut être obtenue en lisant.

¹⁰UMC c'est l'instance du Ministère de l'éducation qui mesure l'éducation de qualité, en castillant les sigles représentent « Unidad De Medición De Calidad Educativa ».

¹¹Organisation de coopération et de développement économiques

À titre d'exemple, le bulletin 21 du Ministère de l'Éducation concernant l'évaluation PISA¹² dont les résultats de l'évaluation internationale de l'année 2001 ont placé le pays en dernière position du groupe latino-américain, a motivé le gouvernement péruvien pour l'élaboration des mesures que nous avons vues précédemment avec la proclamation de l'éducation en état d'urgence.

Depuis la réforme éducative néolibérale fait par l'ex-président Fujimori (1990 -1999), nous évaluons les mêmes indicateurs que la loi N° 28044 en vigueur pour déterminer si nous avons une éducation de qualité. L'analyse de ces indicateurs nous conduit au postulat qui est exprimé entre les lignes dans les documents officiels de l'éducation, nationaux et internationaux : « *si nous avons des résultats scolaires faibles, c'est parce que nous n'avons pas une éducation de qualité, donc personne n'est préparé à continuer à apprendre, ni à s'insérer dans le système de travail global* ».

2.2 L'état d'urgence de l'éducation et le diagnostic vers la qualité d'éducation

En 2003, lors d'une session extraordinaire du Congrès péruvien, la présidente du Conseil des Ministres, Beatriz Merino Lucero a tenu les propos suivants sur des études concernant la qualité de l'éducation au Pérou¹³ :

« ...bien que la couverture en termes d'inscriptions scolaires soit élevée, les performances des élèves en langue et en mathématiques sont très faibles. Il ne fait aucun doute que la crise fiscale et l'insuffisance des rémunérations ont affecté l'éducation. Nous devons déclarer l'éducation en état d'urgence »
(Congreso de la República, 2003)

Sur la base de cette déclaration nous avons un diagnostic qui est corroboré par l'analyse de l'éducation de Vexler Talledo (2004) et (Rivero, 2005) selon les cinq indicateurs suivants:

2.2.1 Répartition inégale des inscriptions scolaires

Bien que le taux d'inscription scolaire en 2003 soit élevé en comparaison des autres années, selon Vexler Talledo (2004, p. 3), 27% des enfants n'étaient pourtant pas inscrits à l'école. Dans ce groupe figurent les enfants handicapés et analphabètes, enfants en âge « d'éducation initiale » (maternelle) et en éducation secondaire rurale (collège). Depuis 2008, le Pérou s'engage avec la mission de l'OEI (Organisation Des États Ibéro-Américains Pour

¹²Programme for International Student Assessment.

¹³Elle n'a fait aucune référence à ces études.

l'Éducation, La Science Et La Culture) de rendre l'accès aux systèmes éducatifs pour tous en 2021.

Le Ministère d'Éducation déclare que le taux d'inscription scolaire est passé de 74 % en 2011 à 86 % en 2016, ajoutant 417 965 enfants supplémentaires au système scolaire au cours des cinq dernières années. Il convient de noter qu'en 2015, l'écart de taux d'inscription scolaire entre les zones urbaines et rurales a été comblé ; ce qui signifie que le nombre d'inscriptions dans les deux zones du pays était équivalent.¹⁴ Nous verrons plus tard que l'écart entre la zone urbaine et rurale met en jeu plusieurs défis d'équité et de vulnérabilité pour la population.

En période de pandémie du Covid (2020-2021) il y a eu plusieurs abandons scolaires des élèves. En éducation initiale, primaire et secondaire (EBR)¹⁵ 245 152 enfants et adolescents ont interrompu leurs études en 2020 et 124 533 l'année suivante (Instituto Nacional de estadística e informática, 2022). Selon le recensement ENAHO¹⁶ en 2020, les principales raisons étaient : les problèmes financiers, les problèmes familiaux, le manque d'intérêt pour les études, aller faire le ménage, travailler et l'absence d'établissements d'enseignement (Sociedad de Comercio Exterior del Perú, 2020). Au cours de ces années, le gouvernement a développé le programme multiplateforme à distance, « Aprender en Casa » (l'apprentissage à domicile) dans lequel les enfants pouvaient étudier en utilisant des médias tels que la radio, la télévision ou internet (Banco Central de Reserva del Perú, 2021). L'état a voulu, en 2022, que les enfants et les adolescents retournent en classe en raison des difficultés liées à l'enseignement à distance, notamment l'insatisfaction des étudiants (61%), les problèmes émotionnels, l'accès limité à internet¹⁷ et les conséquences à moyen et long terme telles que les difficultés à trouver un emploi et les faibles revenus. En 2022, les taux de fréquentation de l'enseignement initial montrent une augmentation au niveau national, dans la zone rurale de 3,3 et dans la zone urbaine de 5,1 points de pourcentage. Dans le cas du niveau primaire, il y a une augmentation significative de 1,2 par rapport à 2021 et dans le niveau secondaire il y a également une augmentation de 0,7 mais pas aussi significative que dans l'enseignement primaire (Instituto Nacional de estadística e informática, 2022).

¹⁴ <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=42210> (Banco Central De Reserva Del Perú, 2021)

¹⁵ Educación básica regular

¹⁶ Encuesta en hogares del Instituto Nacional de Estadística

¹⁷ 8 des 24 régions du pays ont connu des problèmes d'accès à internet ; Amazonas, Cajamarca, Loreto, San Martín, Huánuco, Huancavelica, Ayacucho y Apurímac.

2.2.2 Les résultats scolaires révèlent un échec

En regard de la publication des résultats de l'évaluation PISA- 2018, le Pérou est le seul pays où plus de la moitié (45.7%) des élèves de 15 ans se situe au niveau 2/6 pour l'évaluation. C'est-à-dire que dans la compétence de compréhension de la lecture, « *ils ne peuvent pas comprendre ce qu'ils lisent, ne reconnaissent pas le thème central d'un texte et sont incapables de relier ce qu'ils lisent à leur contexte de vie et de travail* ». (Vexler Talledo, 2004 pp. 6 - 7) Une analyse beaucoup plus contextuelle est donnée par Cueto (TV Perú Noticias, 2017)¹⁸ qui fait une comparaison entre deux résultats de l'évaluation PISA des années 2001 et 2015. Il indique que l'écart est lié aux états sociopolitiques et à la pauvreté. En ce sens, les personnes nées en 1986 ont vécu dans un contexte de terrorisme et de pauvreté (40% de la population), et cette situation de violence explique le bas niveau de l'évaluation de 2001. De meilleurs résultats sont notés pour les enfants nés en 2000 qui ont eu une amélioration des conditions de vie (sécurité sociopolitique) et la pauvreté a été réduite à 20%.

La dernière évaluation de 2018 indique qu'au Pérou, 54.3 % des adolescents n'ont pas atteint le niveau attendu¹⁹, même s'il y a une avance par rapport aux années précédentes, le pays est encore parmi les derniers au classement international.

Au niveau national, depuis 2007, l'Évaluation Nationale des Élèves (ECE) permet d'évaluer au niveau des mathématiques et de la compréhension en lecture dans la quasi-totalité des établissements éducatifs (97%). Le but de cette « culture évaluative » (*selon l'expression officielle*) est de suivre les résultats que nous décrivons de façon plus détaillée au chapitre 3 portant sur ce sujet en traitant la question suivante: Les résultats de l'Évaluation Nationale Des Élèves (ECE) sont-elles un des critères pour arriver à l'objectif de l'éducation décrit comme « *le niveau optimal de formation que les gens doivent atteindre pour faire face aux défis du développement humain* » ?

2.2.3 Formation insuffisante des enseignants

Selon Rivero (2005), la profession d'enseignant n'est pas appréciée ; on remarque un niveau très faible aux concours publics, la prolifération et l'hétérogénéité des établissements de formation et le dysfonctionnements des syndicats. Quant à ce dernier point, la relation

¹⁸Interview de Sergio Cueto, directeur du GRADE (Groupe d'analyse pour le développement) dans le reportage "Éducation au Pérou : où allons-nous ? (2017)

¹⁹<http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

conflictuelle entre l'État et le syndicat des enseignants a engendré de nombreuses manifestations et des mécontentements en raison des salaires trop bas. (Rivero, 2005, p. 202)

Face à cette réalité, la loi de la réforme du métier d'enseignant N° 29944 publiée en 2012 permet une formation continue. Ainsi, la méritocratie s'impose parce que les enseignants seront aussi évalués et pourront prétendre à une promotion au travail. Cependant, 63 % des enseignants se sont opposés à la disposition de cette loi pendant 4 mois en 2017. Ils ont revendiqué une augmentation de salaire²⁰ et ont refusé d'être évalués. Cependant, les évaluations des promotions et des nominations sont toujours en cours.

2.2.4 Le budget insuffisant attribué au système éducatif

Depuis le gouvernement Toledo (2001 à 2006), l'article 83 de la loi générale sur l'éducation N° 28044 établit 6 % du PIB²¹ pour le financement de l'éducation. Cependant, ce budget se matérialise après le confinement pendant la pandémie du Covid (2020-2021) et pour la non-assiduité aux cours. Le gouvernement de Castillo et le ministre Pedro Frankie ont déterminé un taux de 7,9% grâce au retour en classes des élèves et des étudiants en 2022. Le budget est donc consacré au perfectionnement des enseignants, à l'innovation technologique, à l'enseignement supérieur, à la prise en charge globale de la population vulnérable et à la décentralisation (Diario el Peruano, 2021).

2.2.5 Les infrastructures précaires et le déficit des institutions éducatives

Un entretien avec l'ex- Ministre d'éducation, Maters Marilou (TV Perú Noticias, 2017) révèle que l'infrastructure scolaire est précaire et la situation la plus difficile à rétablir parce que l'état a besoin de cent milliards de soles (monnaie locale) et de nombreuses des années pour combler l'écart. Selon Vexler Talledo (2004) une estimation plus précise de la contribution est de 282 millions de soles pour reconstruire et réparer les écoles délabrées. Selon son analyse, sur les 41 000 écoles publiques, 52,2% des écoles sont en bon état, 13,3% sont en état moyen et 35,5 % sont en mauvais état.

Un autre point faible du système éducatif est l'absentéisme scolaire dans la zone rurale à cause de l'inexistence des institutions éducatives. L'enquête nationale de foyer ENAHO (Enquête nationale de la famille), effectuée par l'INEI²² (Centre national de statistique et

²⁰2000 soles (524.93 euros)

²¹<https://www.elperuano.pe/noticia/128068-presupuesto-2022-para-educacion-crece-79-y-es-mayor-al-de-los-ultimos-tres-anos#:~:text=Se%20considera%20una%20asignaci%C3%B3n%20de,de%20los%20%C3%BAltimos%20tres%20a%C3%B1os.>

²²ENAHO (Encuesta nacional de hogares) y INEI (Instituto nacional de estadística e informática de Perú).

informatique) en 2014, montre qu'une raison de l'absentéisme scolaire, chez les adolescents de 12 à 16 ans, dans la zone rurale est l'absence d'institution éducative près de chez eux.

Dans de nombreux endroits des zones rurales, les adolescents doivent marcher pendant plusieurs heures pour aller à l'école secondaire ou migrer vers une autre ville où ils ne trouvent souvent pas de logement approprié et risquent d'abandonner leur scolarité.

Étant donné que les indicateurs et les actions politiques s'améliorent et que la réforme de l'éducation a un objectif clair, il est étonnant que les résultats scolaires des enfants demeurent aussi faibles. Dans ce contexte d'évaluation, il est important de prendre en compte les ethnothéories de la réussite éducative des personnes les plus proches du service éducatif de l'État : les enfants, les parents et les enseignants, aussi bien en tant qu'utilisateurs que bénéficiaires.

2.3 L'égalité de chances et les ethnothéories des parents sur les capacités des enfants

Est-ce que l'État du Pérou s'est engagé à surmonter ces différences sociales et la marginalisation des populations pauvres et vulnérables ? La loi d'éducation N° 28044 la décrit de la façon suivante : « *l'État prend des mesures qui favorisent des groupes sociaux qui sont en situation précaire ou à risque afin de les prendre en charge* ». (Article 17).

Le projet de l'éducation formelle est d'unifier la population et de donner des opportunités à tous pour rétablir les inégalités (Custodio, 2000). Cependant, l'histoire nous montre que l'éducation comme système formel²³ opère un clivage au sein de la population (Romero, 2016) Par exemple, la population aisée peut choisir les écoles privées tandis que la population majoritairement pauvre est contrainte de choisir l'enseignement public.

L'année pivot pour notre étude est 2003, car elle marque un changement dans le système éducatif, comme nous l'avons vu précédemment, mais elle s'inscrit également dans une période de changements économiques. Avant de les exposer, voyons déjà dans les années précédentes, des difficultés claires pour l'accès aux opportunités dans le système éducatif.

Lors d'une étude réalisée par Pasquier-Doumer (2003) sur la mobilité scolaire à partir de l'analyse des enquêtes du gouvernement péruvien entre 1967 et 2001²⁴, l'étude pose la question « Quels sont les facteurs de blocage qui font que l'expansion du système éducatif ne

²³À voir l'organisation du système éducatif au chapitre 3.

²⁴Enquête du ministère de travail (1967).

s'accompagne pas d'une augmentation de l'égalité des opportunités? »²⁵. L'étude fait mention de deux facteurs :

- L'offre d'opportunités qu'impliquent une meilleure dépense et une meilleure répartition publique des ressources éducatives, tels que l'infrastructure scolaire et le nombre des enseignants.
- Les dimensions socioéconomique et culturelle des familles comme le manque d'instruction des parents, les crédits éducatifs limités, les croyances des parents sur les capacités des enfants, l'investissement du capital et la théorie que l'école transmet les valeurs du groupe dominant et dont les enfants seront exclus. (Pasquier-Doumer, 2003, p. 22).

L'importance de cette étude réside dans le fait que ces deux facteurs mettent en évidence l'inégalité en matière d'éducation, non seulement en termes économiques mais aussi en termes des ethnothéories. Tout d'abord, exposons la question socio-économique : à partir de 2000, lorsque l'État a adhéré au Consensus de Washington (1993 - 1998) pour payer la dette extérieure, il est passé à un système néolibéral. Le Pérou est passé du capitalisme d'État au capitalisme privé, passant d'un modèle d'exportation primaire semi-industriel et indépendant (PESID) à un modèle d'exportation primaire et de services (PESER). Cela génère une croissance macro-économique mais, à terme, maintient les inégalités entre les régions et la population. (Gonzales de Olarte et al., 2005, p.50)

Selon l'analyse de Gonzales (2005), les facteurs qui expliquent le manque de distribution équitable de la croissance économique sont la désindustrialisation-primarisation de l'économie, la maladie hollandaise²⁶, la concentration de la richesse et la modération salariale (2005, p. 62). Cela explique pourquoi le revenu économique reste dans les entreprises et non auprès des personnes, le secteur minier n'employant pas de personnes à l'intérieur du pays, mais plutôt à l'étranger. La production de biens matériels (agriculture, mines, pêche et industrie manufacturière) ne génère pas non plus de revenus considérables, c'est pourquoi le secteur des services fournit davantage d'emplois informels. Comment ce contexte influence-t-il le secteur de l'éducation ? Gonzales de Olarte & Del Pozo (2018) affirment que la croissance économique a été durable au cours des vingt dernières années,

²⁵L'article reprend le concept de Roemer (1998) qui repose sur le principe de « compensation des désavantages » (p.16).

²⁶Terme apparu en 1960 pour expliquer l'augmentation importante des devises étrangères dans un pays. Dans le cas du Pérou, il s'agit de l'entrée d'investissements directs étrangers dans l'extraction minière et de la concurrence avec la production et importations de la manufacture du pays. https://es.wikipedia.org/wiki/Mal_holand%C3%A9s

réduisant la pauvreté mais montrant des inégalités dans l'indice de développement humain entre les régions. Dans l'analyse des données de l'IDH²⁷ de 2003 et 2012 au Pérou, ils trouvent des schémas où les régions côtières et certaines régions orientales ont un indice plus élevé que celles de la montagne (la sierra) et d'une grande partie de l'Amazonie (selva). Après une analyse multivariée, « ils concluent que plus l'altitude est importante, plus le développement humain est faible, plus la taille des villes est importante et plus elles sont proches des grandes villes, plus le développement humain est élevé » (Gonzales de Olarte & Del Pozo, 2018).

Ces résultats de la relation causale entre le développement humain et les facteurs spatiaux s'expliquent par les caractéristiques de la production, puisque dans les zones plus élevées, au-dessus de 4000 m au-dessus du niveau de la mer, c'est-à-dire Puna, les activités agricoles et manufacturières sont moins exploitées. En outre il y a des secteurs dans la sierra et la selva qui n'ont pas accès aux services publics, puis dans les endroits où il y a une plus grande confluence comme les grandes villes, l'économie et les opportunités sont accessibles parce qu'il y a des changements technologiques et des réseaux sociaux et commerciaux plus étendus.

Dans le cadre de ces études de Pasquier-Doumier (2003), Gonzales de Olarte & Del pozo (2005- 2018) nous semble important que l'État envisage "*l'éducation pour tous*" afin de parvenir à une plus grande équité et à l'inclusion de la population en-dehors de l'économie actuelle.

L'autre aspect, mis en avant par Pasquier-Doumier (2003), concerne les idées des parents sur l'éducation de leurs enfants ; ce que nous appelons « ethnothéories » joue également un rôle dans le blocage de l'égalité des opportunités. Afin de démontrer l'impact des ethnothéories des parents sur les capacités et les compétences des enfants, nous voudrions présenter les résultats des deux études que nous avons réalisées à Cusco il y a plus d'une dizaine d'années²⁸:

La première étude²⁹ a été réalisée en 2005 sur "*Les aspirations à l'enseignement supérieur des adolescents du secondaire*" dans la communauté KORIBENI peuplée de

²⁷L'indice de développement humain

²⁸Ces deux études (propres d'auteur) sont des mémoires présentés pour obtenir la licence comme Anthropologue au Pérou et le master en ethnologie et anthropologie sociale à Paris

²⁹Cette recherche est le résultat de la participation au projet Hatun ñan (Camino Grande) pendant les années 2002-2010 de l'Université nationale de San Antonio de Cusco et le soutien de la fondation FORT. Leurs objectifs étaient de promouvoir l'accès direct aux étudiants indigènes et de les accompagner avec le nivellement académique dans les deux premières années d'études. En plus, pour les motiver à finir leurs études, une bourse pour continuer des études de master à l'étranger.

matsiguenka³⁰ et de quechuas, dans la partie amazonienne de la région de Cusco. Avec cette étude, nous sommes parvenus à deux conclusions du point de vue des parents : premièrement, ils considèrent que l'éducation de leurs enfants mène à la mobilité sociale. À la question « pourquoi leurs enfants devraient poursuivre des études supérieures », ils répondent en majorité que les enfants doivent « *devenir quelqu'un dans la vie* ». Puis, certains parents ont ajouté qu'ils pensaient privilégier l'enseignement supérieur pour leurs fils, sachant que leurs filles risqueraient d'abandonner leurs études au moment de la maternité. En ce sens, les aspirations à l'enseignement supérieur sont fortement influencées par les représentations sociales des parents, basées sur la mobilité sociale et le sexe de leurs enfants. La réalité à laquelle les adolescents sont confrontés dans l'enseignement secondaire rural est qu'ils sont moins susceptibles d'entrer à l'université ou dans l'enseignement supérieur, en raison de la situation économique et du test d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur. (Hurtado Bocangel, 2005).

La deuxième étude a été réalisée dans le cadre du master en ethnologie et anthropologie à l'EHESS à Paris. C'est en quelque sorte un des préliminaires à ce travail de thèse qui abordait la question de compétences arithmétiques et sociales des enfants du marché « Vinocanchon » à Cusco. Ce marché situé dans le quartier de San Jeronimo est important car il rassemble une dynamique sociale et commerciale, qui relie économiquement le secteur urbain et rural dans la partie sud de la région de Cusco. Cette étude montre que les enfants de commerçants, de migrants de la ville et des populations rurales voisines, dès leur plus jeune âge, sont intégrés et vivent une socialisation dans le contexte commercial. Ils accompagnent à leurs parents au travail pour les aider. Cette action qu'ils considèrent comme un soutien ponctuel à la famille aboutit à une future vocation pour l'enfant. Nous concluons que les enfants qui grandissent dans ce contexte acquièrent des compétences arithmétiques et sociales dans les transactions commerciales, telles que « rendre la monnaie » ou « offrir des produits aux clients » pour les attirer. L'enfant apprend ainsi à négocier et marchander. Dans ces processus, ils effectuent des opérations arithmétiques et mobilisent des ressources linguistiques et verbales dans les interactions sociales. Les parents déterminent l'intégration de l'enfant dans l'environnement commercial et motivent le développement des compétences valorisées dans le « savoir-faire » du marché. La reconnaissance de ce problème montre

³⁰Ethnie du sud du Pérou, qui habite surtout dans le « Bajo Urubamba » et qui parlent la langue machiguenga ou matsiguenka. L'étymologie du nom fait référence à la « population ou personnes ». Mais dans la ville de Koribeni, il y a le métissage, parce que ce sont des groupes réunis par l'église catholique et à partir de ce moment, ils parlent le castillan et forment des alliances avec les colonnes (quechuas de la sierra).

comment l'économie encourage les parents à pratiquer ce type d'activité pour les enfants et comment les adolescents doivent migrer pour répondre aux besoins économiques de leur famille. (Hurtado Bocangel, 2010)

En résumé, ce chapitre nous conduit à trois dimensions d'analyse.

La première dimension, le langage utilisé pour parler du système éducatif dans les documents de gestion, contient des termes techniques qui proviennent de l'administration des affaires. Dans la pratique, les résultats des évaluations nationales et internationales se résument à un cliché et fonctionnent comme un processus de contrôle de la qualité pour vérifier si ces résultats peuvent être soumis au marché. Plus les notes en mathématiques et en communication sont élevées, plus les chances d'apprentissage tout au long de la vie et d'insertion sur le marché du travail sont grandes.

La deuxième dimension, les mesures politiques, étalent différentes déficiences. L'année de référence dans ce chapitre est 2003 au cours de laquelle se manifeste l'état d'urgence de l'éducation, en raison d'un passé instable dû au terrorisme, à la corruption et au début d'une économie néolibérale. Cette analyse politique du système éducatif a conduit à la promulgation de la loi sur l'éducation N 28044 afin de remédier aux déficiences en matière d'infrastructures, aux faibles qualifications professionnelles des enseignants, à la faible fréquentation scolaire et aux mauvais résultats scolaires. Bien que ces écarts soient comme des lignes de base pour le changement, ils dépendent toujours de l'économie affaiblie et de la volonté politique.

Enfin, en réponse à ce contexte, il y a la dimension basée sur les stratégies éducatives de la population. Comme les politiques néolibérales conduisent à l'autonomisation de la macro-économie, qui encourage l'exportation et l'exploitation des ressources naturelles, la micro-économie est affaiblie. Ainsi, la réponse de la population est d'émerger avec une économie informelle, et c'est une réponse au "système d'éducation quasi-entreprise", car il essaie de fournir une formation optimale pour tous les secteurs de la population, mais seuls ceux qui ont de meilleures conditions de préparation et de conditions économiques peuvent accéder à de meilleures opportunités. Avec les deux derniers exemples tirés de travaux de recherche antérieurs, nous pensons que le processus de rétroaction d'un système microéconomique informel est lié aux ethnothéories éducatives ainsi les parents commerçants encouragent leurs enfants à apprendre un métier avec le développement de compétences mathématiques et sociales dans l'environnement du marché par des emplois qui aident l'économie familiale. Ce dernier point montre comment les ethnothéories se créent autour d'un contexte et forgent des espaces de réponses à des problèmes quotidiens auxquels le système

éducatif peut ne pas répondre. Nous verrons donc dans le prochain chapitre comment la culture de l'évaluation des résultats scolaires peut être considérée en relation avec les caractéristiques socioéconomiques et culturelles de Pérou.

Chapitre 3 : La culture évaluative du système éducatif péruvien

Les ethnothéories de la réussite éducative sont une construction sociale et sont un élément constitutif d'un système écologique culturel la Niche de Développement (Super & Harkness, 1986). De même, chaque société a un modèle de réussite à suivre, à partir duquel les éducateurs ont une référence pour guider l'apprentissage et le développement des enfants. Ces implications éducatives sont liées aux systèmes d'organisation sociale, culturelle et économique.

Ainsi, afin de connaître un certain niveau de référence sur « la réussite » nous avons recours à l'évaluation de l'éducation dans le secteur formel, c'est-à-dire les résultats scolaires. Comme nous l'avons vu, la scolarité est une activité de la vie quotidienne de l'enfant qui occupe une grande partie du temps et de l'intérêt de la famille.

Au Pérou, les apprentissages sont évalués dans les écoles mais aussi au niveau national avec l'Évaluation Nationale des Élèves (ECE). Sous forme de recensement, il évalue 90% environ des écoles du pays. Ce qui impressionne dans les résultats de cette évaluation, c'est la diversité des résultats et certaines tendances concernant quelques régions du pays. Par conséquent, notre objectif est de réfléchir aux résultats de l'évaluation et d'examiner les caractéristiques qui en ressortent. À cet effet, nous allons d'abord exposer l'organisation du système éducatif, puis nous passerons à l'analyse des résultats de l'ECE.

3.1 Organisation du système éducatif au Pérou

Le système éducatif péruvien est géré par le Ministère de l'Éducation de l'État et régi par la loi d'éducation n° 28044 et la Constitution politique du pays. Sa fonction est de garantir que le respect du droit à l'éducation s'applique à tous les enfants, et qu'elle leur est dispensée avec "qualité, équité et universalité". (Ministerio de educación de Perú, 2003)³¹. Parmi ces trois principes, il y a d'abord le principe de la qualité, qui a fait l'objectif du second chapitre, impliquant l'existence de plusieurs indicateurs tels que le niveau des infrastructures des écoles, le niveau de préparation des enseignants, les résultats scolaires, le budget, entre autres, qui garantissent que les enfants peuvent avoir une éducation scolaire de qualité. En termes d'équité, l'État déclare que tous les enfants doivent recevoir une éducation, comme la loi le stipule, en tant que droit « à l'éducation pour tous ». En plus, les populations indigènes doivent être incluses, c'est la raison pour laquelle la formation à l'éducation bilingue pour les

³¹ Cf. chapitre 2

enseignants a été prise en compte, ainsi que les lois pour que les institutions rurales aient ce programme et puissent enseigner dans la langue originaire de la population ainsi qu'en castillan. Cependant, comme ce sera analysé dans ce chapitre, moins de 50 % des élèves indigènes ont un faible niveau de réussite d'apprentissage. Et enfin, en ce qui concerne le principe d'universalité, plusieurs programmes ont été ouverts afin d'inciter la totalité de la population infantile à aller à l'école. Ainsi, ce principe d'universalité est également compris, comme présenté dans ce chapitre, il y a des enfants travailleurs et handicapés qui sont inclus dans le programme éducatif. Pour cette raison, le service d'éducation de l'État est offert gratuitement.

Les modes d'enseignements scolaires sont :

- Éducation régulière (EBR) : maternelle, primaire et secondaire
- Éducation spéciale (EBE) : handicap, enfants doués et talentueux
- Éducation alternative (EBA) : Adultes et enfants qui n'ont pas atteint l'EBR, étudiants qui travaillent, programmes d'alphabetisation

Chacun de ces modes sera analysé par la suite, mais il convient de mentionner que la recherche se concentre sur l'éducation régulière (EBR).

3.1.1 Éducation Régulière (EBR – *Educación básica regular*)

L'éducation régulière est la modalité la plus répandue pour la plupart des enfants et adolescents. Elle est composée de trois étapes successives et sept cycles :

- À la maternelle (*inicial*) sont inclus les enfants entre 3 et 5 ans, cela comprend les deux premiers cycles,
- À l'école primaire (*primaria*), il y a des enfants entre 6 et 12 ans, ils sont inscrits entre le troisième et le cinquième cycle,
- L'étape secondaire (*secundaria*) s'adresse aux adolescents de 13 à 17 ans et comprend le sixième et le septième cycle.

Le tableau suivant décrit les modalités et leurs caractéristiques :

**TABLEAU 1 - LES TROIS ÉTAPES DE L'ÉDUCATION BASIQUE RÉGULIÈRE (EBR) BASÉES
SUR LA DESCRIPTION DE LA LOI N° 28044**

Niveaux	Maternelle		Primaire						Secondaire				
Cycles	I	II	III		IV		V		VI		VII		
Degrés	Années	Années	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°
	0-2	3-5											

Selon le tableau, la recherche se concentrera sur les enfants âgés de 9 à 10 ans du niveau primaire, ils sont au quatrième cycle et en quatrième année.

3.1.2 Éducation Spéciale (EBE -*Educación básica especial*)

L'éducation spéciale est le mode contenant un focus inclusif et il garantit l'accès à l'éducation des enfants handicapés. Il est inséré dans les écoles éducation régulière et il a été constaté sur le terrain.

3.1.3 Éducation Alternative (EBA- *Educación básica alternativa*)

L'éducation alternative est un mode conçu pour des enfants qui n'arrivent pas à finir les études dans le programme EBR et qui doivent rattraper la formation, et pour ceux qui veulent étudier et travailler en même temps. Il contient trois cycles : Débutant (*inicial*), intermédiaire (*intermedio*) et avancé (*avanzado*). Au cours de ces trois étapes, l'enfant atteint le même niveau qu'un élève de l'enseignement régulier (ordinaire). Si l'enfant termine le niveau intermédiaire, c'est comme s'il avait terminé l'école primaire et avec le niveau avancé, c'est comme s'il avait terminé l'école secondaire. Ce type d'éducation est destiné à trois groupes, aux enfants qui travaillent, aux enfants qui ont redoublé leurs études et qui souhaitent terminer leurs études en moins de temps et aux adultes qui n'ont pas terminé leurs études primaires et secondaires de l'éducation régulière.

**TABLEAU 2 - LES TROIS CYCLES DE L'ÉDUCATION ALTERNATIVE (EBA) SUR LES
DONNÉES DE LA LOI N° 28044**

Cycles	Débutant		Intermédiaire			Avancé			
Degrés	1°	2°	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°
	Similaire à l'éducation primaire					Similaire à l'éducation secondaire			

Ces trois modes tiennent compte de la diversité des réalités et des situations des enfants dans le pays.

Il convient de souligner qu'après cette étape de base, vient la deuxième étape « la formation supérieure »³² dont la fonction est de consolider la formation intégrale des personnes. Pour y accéder, il faut avoir terminé l'éducation régulier (EBR). (Ministerio de educación de Perú, 2003, chapitre V).

3.2 L'évaluation annuelle des élèves (ECE) un moyen de mesurer l'apprentissage scolaire et de montrer les écarts au sein de la population

Sous le nom de « culture de l'évaluation » le Ministère de l'Éducation veut proposer un regard positif de l'évaluation qui permet de mesurer la qualité éducative. L'ECE³³ promeut un diagnostic permanent des résultats des apprentissages des élèves de EBR (éducation régulière) avec la finalité de produire une réflexion sur la situation éducative scolaire. De ce fait, constater et focaliser des expériences pédagogiques variées comme des modèles pédagogiques répliquables là où des populations ont besoin d'accompagnements technique et pédagogique.

L'évaluation ECE (Évaluation Nationale des Élèves) s'effectue sous la direction de l'UMC (*Oficina de medición de la calidad educativa*).³⁴ Il est l'organe technique du Ministère de l'Éducation responsable de concevoir et de mettre en œuvre des évaluations de la réussite d'apprentissage (*logros de aprendizaje*).

De 2007 à 2019, l'état péruvien a évalué les niveaux d'apprentissage des élèves à l'école, avec l'ECE (Évaluation Nationale des Élèves). Elle est réalisée dans les 24 départements du pays, et en plus au niveau de la province constitutionnelle "Callao". Elle est présente dans 90 % des écoles du pays. Elle est évaluée en trois niveaux :

- Deuxième année de l'école primaire
- Quatrième année de l'école primaire
- Deuxième année de l'école secondaire

³²L'enseignement supérieur désigne l'université et la formation technique dans un institut professionnel.

³³En castillan "Evaluación censal de estudiantes" et pour bien garder le sens en français nous l'appelons l'Évaluation Nationale des Élèves.

³⁴ <http://umc.minedu.gob.pe/evaluaciones-censales/sus-ece/>

Les matières évaluées :

- Pour l'école primaire : les mathématiques et la compréhension de lecture
- Pour l'école secondaire : les mathématiques, la compréhension de lecture, l'histoire, la géographie et l'économie.

Pour une meilleure précision terminologique, l'utilisation du terme "réussite éducative" (*logro educativo*) dans la thèse a été formulée hors du langage technique utilisé par le Ministère de l'Éducation. En principe, nous réfléchissons à la définition large de l'éducation, celle que l'enfant peut obtenir dans sa vie quotidienne dans le cadre de la socialisation et les apprentissages à l'école. Toutefois, il convient de noter la coïncidence avec deux termes castillans utilisés par le Ministère.

- Le « jour de la réussite » (*día del logro*). Il s'agit d'une journée organisée par l'école (dont les dates sont fixées par le Ministère et les écoles), une journée portes ouvertes pour que les élèves présentent leurs travaux ou leurs expériences d'apprentissage au cours de l'année aux parents et aux autres camarades de classe.
- Les « réussites d'apprentissage » (*logros de aprendizaje*), font référence au niveau de maîtrise acquis dans une compétence déterminée par le programme national.

Il est important de souligner que le Ministère considère les résultats de l'évaluation ECE à partir du modèle de RASCH³⁵ dont la notion « niveau de la réussite » (*niveles de logro*) est déterminée pour la catégorisation des élèves dans une échelle progressive des résultats sur leurs performances dans l'évaluation. (UMC-Oficina de Medición de la Calidad, 2009 p. 65) Alors, il y a quatre niveaux:

- **Avant le début** (*Previo al inicio*) l'élève ne réussit pas les apprentissages pour ce niveau scolaire.
- **Débutant** (*En inicio*) l'élève réussit l'apprentissages de base.
- **En cours d'acquisition** (*En proceso*) l'élève réussit partiellement les apprentissages attendus selon le niveau scolaire.
- **Satisfaisant** (*Satisfactorio*) l'élève réussit les apprentissages attendus et il est prêt pour le niveau scolaire suivant.

Le graphique ci-dessous, en provenance du site web du Ministère, illustre les niveaux des résultats proposés :

³⁵ Le Ministère de l'Éducation indique que les items du modèle de Rasch ont été créé pour construire une échelle qui représente le degré de difficulté par niveau.

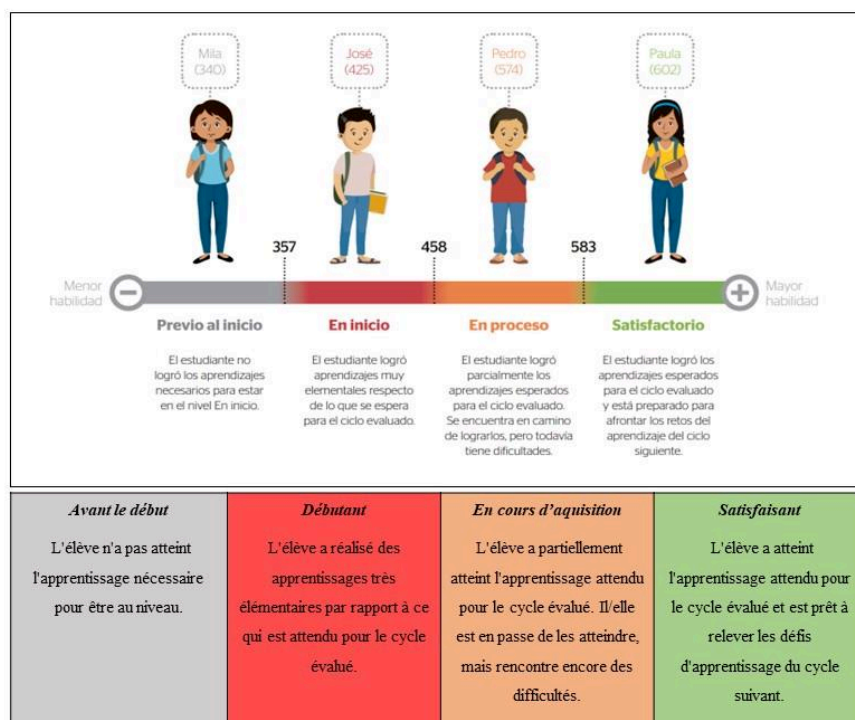


FIGURE 2 - LES NIVEAUX DE RÉUSSITE D'APPRENTISSAGE ET LE MODÈLE DE RASCH DANS L'ÉVALUATION NATIONALE DES ÉLÈVES - ECE

Depuis 2007 et jusqu'à présent, l'évaluation a subi des changements. Au début, uniquement les élèves de deuxième année de primaire ont été évalués, puis les élèves de quatrième année ont été pris en compte et enfin, en 2015, les élèves du secondaire ont été inclus. Avec ce dernier groupe, les compétences en histoire, géographie et économie ont été ajoutées. Le graphique suivant résume les groupes et les compétences :

TABLEAU 3 - LES ANNÉES SCOLAIRES ÉVALUÉES DANS L'ÉVALUATION NATIONALE DES ÉLÈVES (ECE)

ANNÉE D'ÉTUDE	ÂGE DE L'ENFANT	COMPÉTENCES ÉVALUÉES
Deuxième année de primaire	8 ans	Mathématiques et compréhension de la lecture
Quatrième année de primaire	10 ans	Mathématiques et compréhension de la lecture
Deuxième année de secondaire	14 ans	Mathématiques et compréhension de la lecture Histoire, économie et géographie

L'Évaluation Nationale des Élèves (ECE) a comme objectif de mesurer « la réussite d'apprentissage » et de démontrer que l'évaluation est un chemin progressif. Les données résultantes ont servi de réflexion pour problématiser le sujet d'étude, puisque dans l'analyse ces résultats, nous avons remarqué différentes déficiences. Ces écarts représentent des problèmes socio-éducatifs et culturels, comme suit :

- Des écarts selon les régions géographiques
- Des écarts entre les zones urbaines et rurales
- Des écarts selon les langues au quotidien (castillan et langues originaires)

Ces trois problématiques émergent de l'observation et comparaison des résultats de l'évaluation ECE. Ce caractère de diagnostic va nous approcher de notre problématique et des formulations des questions sur les caractéristiques de l'éducation dans le pays.

3.2.1 La disparité des résultats scolaires entre différentes régions

L'Évaluation Nationale des Élèves (ECE) représente un grand sondage. Un grand pourcentage des écoles (99,7%) ont été évaluées. Les résultats sont par conséquent, statistiquement fiables puisque l'enquête est menée dans presque toutes les écoles du pays. Cependant, l'évaluation a subi des changements à partir de 2019, elle deviendra une évaluation par échantillonnage (EM).

Alors, en prenant en compte les paramètres de l'évaluation, nous pouvons d'abord comparer les résultats régionaux entre deux années 2007 et 2014³⁶ en deuxième année de primaire. La disparité des résultats entre les régions sera analysée et les complétée par la suite avec nos observations. Les cartes ci-dessous proviennent de l'Institution Péruvienne d'Économie. (Instituto Peruano de Economía IPE, 2016)

Carte 1 : L'évolution des résultats concernant la compréhension de lecture de 2007 à 2014

Cette carte montre les résultats comparatifs des élèves en deuxième année de primaire (enfants âgés de 8 ans) dans la compétence de compréhension de lecture. En 2007 selon la carte à gauche, la répartition des résultats sur tout le territoire montre que trois régions sur la côte sud du pays « Moquegua, Tacna et Arequipa » ont les performances les plus élevées. Ainsi, en 2014 sur la carte de droite, nous voyons une amélioration dans toutes les autres régions, cela indique que pendant 7 ans il y a eu une progression générale. Toutefois, le classement des trois régions les plus performantes reste le même.

³⁶ <http://umc.minedu.gob.pe/uresultados/>

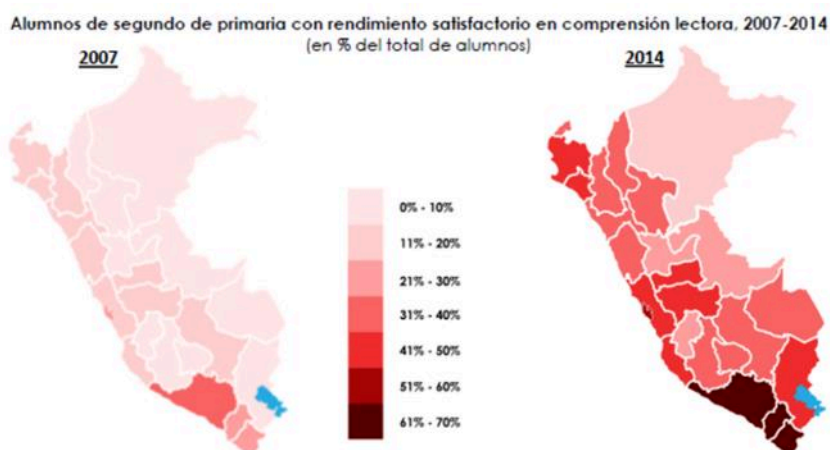


FIGURE 3 - CARTES COMPARATIVES RÉGIONALES 2007 ET 2014 DES PERFORMANCES DE L'ÉVALUATION ECE DANS LE DOMAINE DE LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE EN CASTILLAN (SOURCE IEP³⁷ 2016)

Carte 2 : L'évolution des résultats des élèves de deuxième année de primaire (enfants de 8 ans) en mathématiques entre les années 2007 et 2014

Suite à l'analyse de ces données, nous constatons une évolution similaire à celles des résultats de compréhension en lecture. Dans ce contexte, les résultats des régions de la côté Sud sont élevés (région naturelle) et les régions de l'Amazonie péruvienne ont les performances les plus basses.

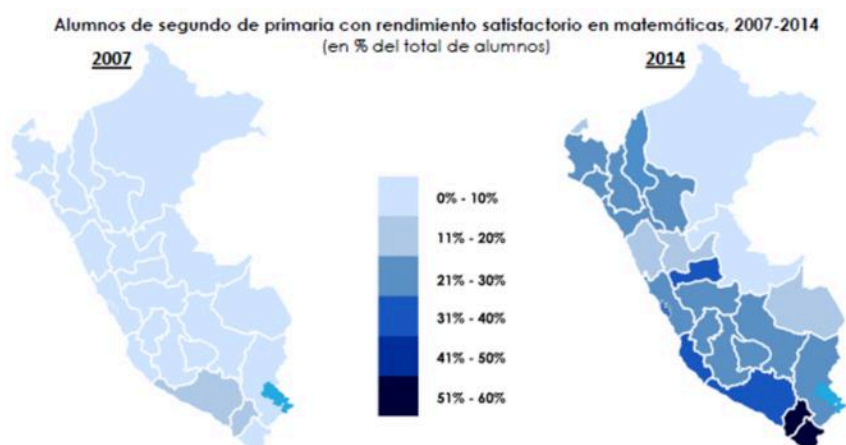


FIGURE 4 - CARTES COMPARATIVES RÉGIONALES 2007 ET 2014 SUR LES PERFORMANCES DE L'ÉVALUATION ECE EN MATHÉMATIQUES (SOURCE IEP 2016)

Ces résultats en compréhension de lecture et mathématiques suggèrent que le facteur économique pourrait jouer un rôle important. Est-ce que l'économie régionale joue un rôle

³⁷ Instituto de economía peruana

déterminant dans la réussite éducative ? Pour exploiter plus en profondeur cette hypothèse, il est nécessaire de regarder de plus près les taux de pauvreté en 2016.

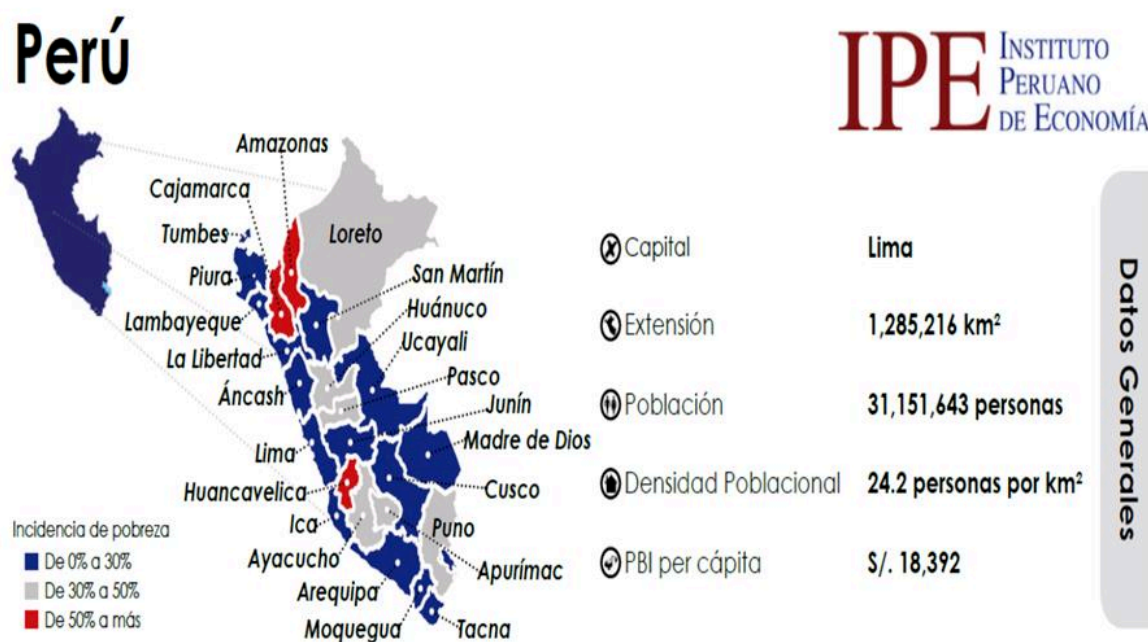


FIGURE 5 - CARTE COMPARATIVE DE TAUX DE LA PAUVRETÉ ÉTABLI PAR L'INSTITUT PÉRUVIEN D'ÉCONOMIE (IEP) EN 2016

Selon l'Institut Péruvien d'Économie dans les régions où le taux de la pauvreté est le plus faible (colorées en bleu), les résultats de l'ECE sont plus élevés, comme dans le cas des trois régions mentionnées avant : Tacna, Moquegua et Arequipa. Ainsi, la région de Loreto (colorée en gris), qui a des résultats faibles dans l'évaluation, a un taux moyen de pauvreté, c'est-à-dire qu'entre 30 et 50% de la population est « pauvre ». Parmi les autres régions également, nous avons vu des résultats progressifs. (Instituto Peruano de Economía IPE, 2016)

Une autre raison donnée par le Ministre de l'Éducation, grâce aux études l'Institut Péruvien d'Études fait en 2015, les différences régionales se fondent sur la base du contexte politique, la gestion du territoire et l'institutionnalisme politique face aux stratégies du secteur de l'éducation et les caractéristiques socioculturelles. Par exemple, à San Martin et Loreto, régions de la Selva, la première présente une hétérogénéité culturelle et l'autre un territoire étendu, dispersé et désarticulé. (Christiansen et al., 2016). Par contre, les régions qui ont obtenu de meilleurs résultats, ont développé des programmes spécifiques ou ont pris des décisions « politiques », comme le souligne une autre étude « *Le succès éducatif de Moquegua* », où la municipalité a mis à disposition un budget pour les copies et photocopies

pour la préparation des élèves avant les évaluations, mobilisant ainsi l'engagement des enseignants. (Sugimaru & León, 2015).

Dans la même logique, selon l'étude de Pasquier-Doumer : « *l'assignation des ressources éducatives de l'état par élève est négativement corrélée avec le degré de pauvreté du département* ». (2003, p. 22). Le facteur « investissement de l'état » étant déterminant de la qualité de l'éducation, nous considérons également que l'économie familiale poursuit cette analyse. Comme le Ministère de l'Éducation dans un article sur les différences régionales, citant (Cueto et al., 2016) les élèves issus de ménages économiquement défavorisés qui vont dans des écoles aux conditions défavorables, où il n'y a pas de possibilités de développer leur apprentissage (évident dans les régions andines et amazoniennes) tombent dans un circuit d'iniquités. L'idée serait alors de générer de nouvelles incitations et ressources financières axées sur les secteurs présentant ces caractéristiques.

Cette première observation comparative des résultats nous a conduits à la première idée d'effectuer la recherche à un niveau comparatif interrégional. Néanmoins, cette idée, très ambitieuse, d'ailleurs, aurait nécessité un groupe de travail important et des ressources considérables.

Cependant, nous effectuons une comparaison valable avec certaines données socio-économiques et les données de l'évaluation ECE. Cela nous permettra de vérifier la disparité des résultats scolaires par rapport aux caractéristiques socio-économiques, car celles-ci sont sujettes à la question de leur caractère déterminant ou non. Par conséquent, les trois régions choisies, qui ont en commun des taux de pauvreté de 0% à 30% dans la population selon l'Institut Péruvien d'Économie (cf. figure 5) sont : *Moquegua* qui représente un niveau de réussite scolaire élevé, *Cusco*, avec la moyenne nationale et *Madre de Dios* avec un faible niveau de résultat scolaire. Ainsi, nous présenterons d'abord leurs caractéristiques socio-économiques, puis les résultats de l'évaluation de l'ECE de 2016 des élèves de quatrième année de primaire.

A. Caractéristiques socio-économiques de ces trois régions :

Les caractéristiques présentées appartiennent au dernier recensement national 2017.

1. ***La Région de Moquegua*** est sur la côte Sud-Ouest et a une population de 1,882,333 avec 79% des habitants dans la zone urbaine. En raison de la migration venant de la région de Puno, on peut y rencontrer des populations quechua et aymara. Les activités économiques plus récurrentes sont la production agroalimentaire avec la production de farine et d'huile de poisson ; la

raffinerie, l'industrie minière ainsi que secteur économique du bâtiment et des travaux publics.

2. **La Région de Cusco** est située au Sud du pays dans la région naturelle Sierra (la région montagneuse). Elle a une population de 1,3 millions d'habitants dont 56% vivent dans le milieu urbain. Il y a 87 ethnies et 573 communautés quechuas (paysannes). Les activités économiques dominantes sont : l'exploitation minière, la construction, le commerce, la manufacture, l'agriculture et le tourisme. Grâce à son passé historique, cette région possède plusieurs constructions de l'archéologie Inca qui font du tourisme une activité importante.
3. **La Région Madre de Dios** est située au Sud-Est du pays dans la région naturelle de la Selva. Sa population est de 140,508 avec 77% des habitants vivant en zone urbaine. Les minorités ethniques constituent 3,7% de sa population : Amahuaca, Amarekaeri, Ese'Ejja, Huachipaires, Matsiguenga, Piro, Shipibo-conibo, entre autres. Le 49,9% du territoire est protégé en tant que zone de conservation écologique. Les activités économiques prépondérantes sont : L'industrie minière, le commerce, la construction et l'agriculture, l'exploitation du bois et la culture des châtaignes et noisettes

B. Comparaison par résultats de l'évaluation ECE 2016 parmi les compétences évaluées et les trois régions :

Nous présenterons par domaine évalué, soit les mathématiques soit la compréhension de la lecture puis nous comparerons chaque région en fonction du niveau de résultat (UMC-Oficina de Medición de la Calidad, 2016). À la fin de chaque domaine évalué ou compétence comme l'appelle le Ministère, nous aurons un graphique pour comprendre les descriptions suivantes.

1. **En Mathématiques** il est attendu que l'élève s'approprié et argumente des raisonnements mathématiques. Voici les résultats par région en 2016, des élèves de la quatrième année de l'école primaire selon le niveau d'apprentissage :
 - Niveau « *avant le début* », ce qui signifie que l'élève n'a pas atteint les apprentissages correspondant à son niveau d'études en mathématiques : Moquegua affiche les pourcentages les plus bas avec 2,3%, suivi de Cusco avec 11,4% et Madre de Dios avec 12,3%, ce qui signifie qu'il y a beaucoup plus d'élèves qui n'apprennent pas les mathématiques à Madre de Dios.

- Niveau « *débutant* » ce qui signifie que l'élève est en train d'acquérir les compétences suivantes liées à la réussite des apprentissages de base : Moquegua compte 11,8%, Cusco 22,6% et Madre de Dios 39,9%.
- Niveau « *en cours d'acquisition* » dont l'élève est en train d'acquérir les apprentissages attendus. Les pourcentages sont très proches entre les trois régions : Moquegua 38,5%, Cusco 40,1% et Madre de Dios 33,6%. Cela montre qu'environ un tiers de la population évaluée n'a pas atteint la compétence mais elle est en train de l'acquérir.
- Niveau « satisfaisant » dont Moquegua a le pourcentage le plus élevé avec 47,5%, Cusco avec un pourcentage beaucoup plus faible de 25,9% et Madre de Dios avec 14,3%. Cela montre que dans toutes les régions, peu d'enfants réussissent leur apprentissage et sont en mesure de passer au niveau suivant. Le graphique suivant résume ces données :

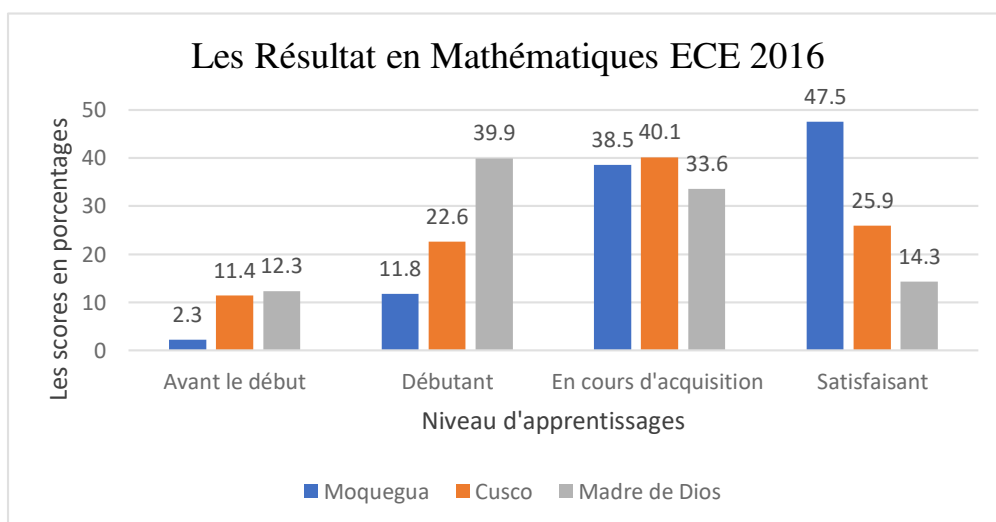


FIGURE 6 - COMPARAISON DES COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES PAR NIVEAUX D'APPRENTISSAGE ET RÉGION SELON L'ÉVALUATION ECE 2016

2. **Pour la compréhension en lecture**, l'élève doit être capable de récupérer des informations, de déduire le sens d'un texte et de réfléchir à la forme, au contenu et au contexte. De même, entre les trois régions, dans l'évaluation de 2016, il y a de nombreuses différences dans les pourcentages.

- Pour le niveau « *avant le début* », les pourcentages enregistrés par les régions sont les suivants : la région de Moquegua enregistre 2,5 %, tandis que Cusco atteint 10,8 % et Madre de Dios se classe avant les 2 autres régions avec 19,5 %.

- Pour le niveau « *débutant* », la situation du classement est similaire, avec Moquegua qui enregistre 15,3%, Cusco qui obtient 29,1 % et Madre de Dios avec 34,9%. Parce que ce dernier district est celui qui a le pourcentage le plus élevé, beaucoup d'élèves y suivent des apprentissages de base.
- Niveau « *En cours d'acquisition* », les pourcentages entre les trois sont très proches, à Moquegua 30,3%, à Cusco 31,1% et à Madre de Dios 35,4%. Nous considérons que ce niveau est le plus important car tous les élèves ont la possibilité d'atteindre un niveau satisfaisant.
- Au niveau « *Satisfaisant* », des grandes inégalités sont visibles. Ce niveau est lié à la compétence « lecture » et « compréhension de la lecture ». Moquegua obtient 51,9% tandis que Cusco atteint 29% et Madre de Dios 10,2%. Par conséquent, plus de 50% des élèves de Moquegua ont le niveau requis pour passer l'année, alors que dans les autres régions, ils n'atteignent même pas 30%. Cela signifie que plus de 70% des élèves à Cusco et 89,8 % des élèves à Madre de Dios ne comprennent pas ce qu'ils lisent et les apprentissages de base leur font défaut. Ces pourcentages sont disponibles sur le graphique suivant :

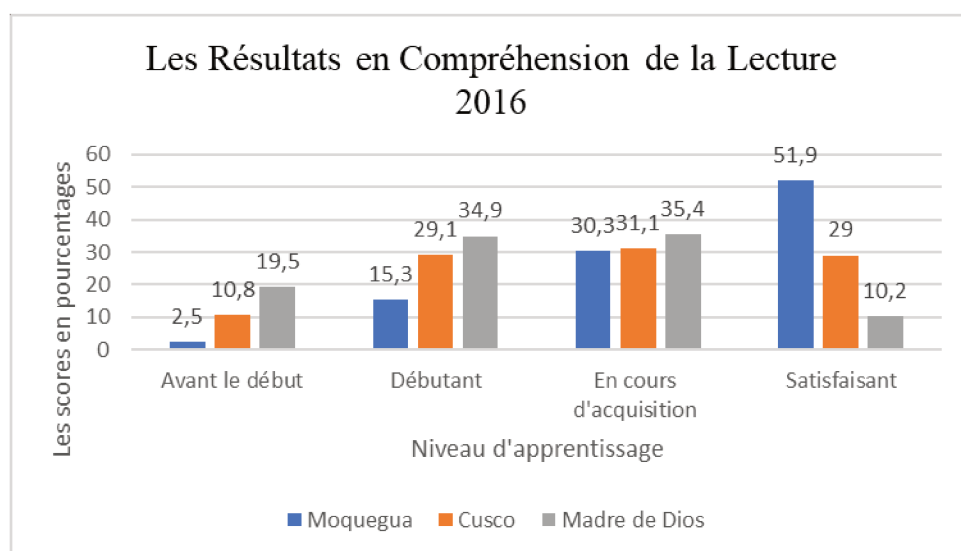


FIGURE 7 - COMPARAISON DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE LA LECTURE PAR NIVEAU D'APPRENTISSAGE ET PAR RÉGION SELON L'ÉVALUATION DE L'ECE 2016

Un constat général s'impose d'emblée : les résultats de l'ECE montrent qu'à Moquegua, il y a plus d'enfants qui parviennent à acquérir les compétences en mathématiques et en compréhension de la lecture, que d'enfants à Madre de Dios qui sont nombreux à se

retrouver dans les premiers niveaux d'apprentissage. Par ailleurs, d'une manière générale, les résultats en compréhension de lecture sont meilleurs que ceux en mathématiques.

Ainsi, parmi les trois districts que nous avons comparés, Cusco est celui qui présente des pourcentages de pauvreté plus élevés mais qui obtient de meilleurs résultats que Madre de Dios, ce qui confirme que donner une conclusion sur la dimension économique comme facteur déterminant de l'évaluation est pour le moment est une hypothèse qui ne se confirme pas.

Selon les résultats de l'ECE, la région de Cusco a obtenu des résultats scolaires moyens et analogues aux résultats nationaux. Pour cette raison, nous avons choisi de travailler sur cette région et dans le chapitre 5 nous développerons les caractéristiques socio-économiques et les résultats de l'évaluation entre les provinces et les districts visés par la recherche.

3.2.2 L'écart entre les zones urbaines et rurales dans les résultats de l'évaluation ECE

Le défi pour l'État péruvien en zone rurale est de mettre en place un système scolaire de qualité. Le Ministère de l'Éducation et certaines études anthropologiques mettent en cause plusieurs facteurs socio-économiques et culturels pour expliquer les difficultés à atteindre l'objectif. Les écoles ne disposent pas d'infrastructures adéquates, de matériel pédagogique suffisant. Les familles sont pauvres et les parents ne possèdent pas de diplômes pour soutenir l'apprentissage scolaire de leurs enfants. Les professeurs sont découragés par les bas salaires qu'ils perçoivent par rapport aux exigences de l'état. (Pasquier-Doumer, 2003) (Ministerio de Educación, 2016)

Pour montrer des résultats relatifs à l'écart entre la zone rurale et urbaine, d'abord nous allons prendre comme exemple, la comparaison des résultats au niveau national de 2007 à 2016 et une autre comparaison des trois régions en 2016 : Moquegua, Cusco et Madre de Dios.

Comparé au niveau national entre les années 2007 et 2016 en deuxième année d'école primaire, il est visible que les zones rurales ont des résultats plus bas par rapport aux zones urbaines. Il est possible d'analyser les résultats dans les zones considérées d'après le tableau 4 généré avec les données de résultats des évaluations ECE entre 2007 et 2016 dans le niveau d'apprentissage « satisfaisant ».³⁸ Si nous analysons l'évolution des résultats entre 2007 et 2016 nous faisons les constats suivants :

³⁸ Tous les résultats sont publiés sur le site web <http://umc.minedu.gob.pe/>

- Tandis que la zone urbaine présente des pourcentages progressifs dans la catégorie des résultats « satisfaisant », la zone rurale a des pourcentages très bas, surtout dans les compétences en mathématiques.
- En mathématiques, nous constatons également des résultats progressifs dans **la zone urbaine**, bien qu'entre 2010 (16,4%) et 2011 (15,8%) les pourcentages de performance baissent, puis continuent à augmenter jusqu'en 2016 (36,6%). Dans le cas des résultats en mathématiques dans **la zone rurale**, il y a des pourcentages continus entre 5 et 7 % et de 2014 (13,1%) à 2016 (17,3%) les résultats sont optimisés. Si l'on compare les zones urbaines et rurales, les résultats sont meilleurs dans les premières zones que dans les secondes zones.
- En compréhension de lecture, la même situation de progression est constatée dans les années analysées en zone urbaine, de 20,9% en 2007 à 50,9% en 2016. Cela veut dire que en 2016 plus de la moitié des élèves comprennent ce qu'ils lisent. Simultanément, dans la zone rurale, les résultats sont très variés au cours de l'année, montrant de meilleurs résultats au cours des trois dernières années, avec 16,7% en 2014, 18,5% en 2015 et 16,5% en 2016.

TABLEAU 4 - **RÉSULTATS COMPARATIFS DE L'ECE AU NIVEAU NATIONAL ENTRE LA ZONE URBAINE ET RURALE DANS LES ANNÉES 2007 À 2014 EN DEUXIÈME ANNÉE PRIMAIRE**

Compétences	Mathématiques		Compréhension De Lecture	
	% des élèves avec le niveau de résultat « Satisfaisant »			
Années	Urbaine	Rurale	Urbaine	Rurale
2007	8,6	4,6	20,9	5,6
2008	11	6,2	22,6	5,4
2009	16,8	7,1	28,9	11,6
2010	16,4	5,8	35,5	7,6
2011	15,8	3,7	36,3	5,8
2012	15,2	4,1	37,5	7
2013	19,4	6,5	38,5	10,4
2014	28,9	13,1	49,7	16,7
2015	29,1	12,3	55,1	18,5
2016	36,6	17,3	50,9	16,5

Regardons ces résultats ci-dessus dans la figure 8:

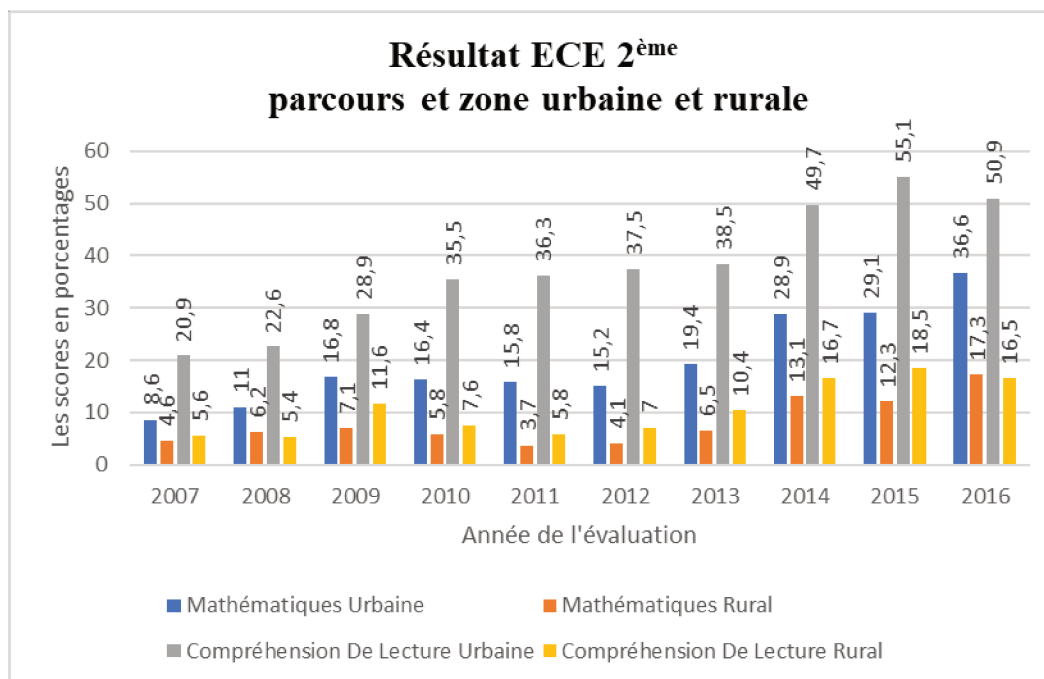


FIGURE 8 - COMPARAISON DES RÉSULTATS DE L'ECE ENTRE 2007 ET 2016 SUR LES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE LA LECTURE ET MATHÉMATIQUES AU NIVEAU D'APPRENTISSAGE « SATISFAISANT » DANS LES ZONES URBAINES ET RURALES

L'écart entre zones rurales et urbaines peut s'expliquer à partir des travaux anthropologiques sur l'éducation formelle dans la zone rurale. Selon une étude de Ames (2005), l'intérêt chez les anthropologues sur ce sujet est né en 1960. L'étude remarque que le point de discussion est l'impact social, politique et culturel de l'école comme institution de l'État dans la zone rurale. La question de son niveau d'implication est d'actualité et se pose encore aujourd'hui. « L'école doit s'adapter à la communauté paysanne (campesina) ou c'est la communauté qui doit s'adapter à l'école ? ». Cette posture ambivalente est toujours discutée dans les études d'éducation rurale. Nous pouvons ajouter à cela l'analyse du Ministère de l'Éducation lorsqu'il explique les facteurs associés aux résultats de l'ECE, ils avancent parmi leurs conclusions l'idée que dans la zone amazonienne et andine, l'école n'a aucun sens ou utilité, parce que l'enseignement ne prend pas en compte les questions contextuelles et s'éloigne de leur vie quotidienne. Selon Cuenca (2014) la solution, ce serait aux élèves de s'adapter à l'école et à ses contenus, avant que l'école ne s'adapte à eux et à leurs contextes. Dans ce sens, une motivation réduite du Ministère peut être conclue. (Christiansen et al., 2016, p.20)

3.2.3 La question des langues originaires dans les zones rurales et l'écart de l'évaluation ECE en compréhension de lecture

Nous privilégierons le terme *originnaire* pour désigner les langues ou les peuples autochtones ou indigènes, car ces deux derniers termes sont interprétés dans le contexte péruvien comme péjoratifs. C'est un terme également reconnu par le Ministère de l'Éducation par le biais du décret ministériel N° 646-2018 visant à promouvoir l'enseignement de l'Éducation Bilingue Interculturelle. Le concept de ce décret est accordé aux langues indigènes ou originelles du Pérou qui sont toutes celles qui sont antérieures à la diffusion de la langue espagnole et qui sont préservées et utilisées sur le territoire national. (Ministerio de Educación, 2018).

Est-ce qu'il y aurait des meilleurs résultats dans le castillan que dans les langues originaires ? Ce serait le troisième écart qui ressort de l'analyse. L'évaluation de l'ECE évalue également la lecture dans la langue originnaire dans les écoles qui suivent l'éducation bilingue interculturelle. Étant donné qu'au Pérou il y a une grande diversité de langues de différents groupes ethniques, il y a la proposition d'un programme scolaire alternatif au programme officiel, l'Éducation Bilingue Interculturelle (EIB). Dans le cadre de ce programme, l'élève apprend pendant les 3 premières années d'études à maîtriser la langue originnaire et à partir de la deuxième année de primaire, ils commencent progressivement à apprendre le castillan.

Par conséquent, l'élève arrive à connaître et à maîtriser 2 langues, objectif prévu par la quatrième année de primaire qui est incluse dans le 4eme cycle d'études³⁹. Cette évaluation reflète-t-elle les progrès réalisés dans l'apprentissage des deux langues, le castillan et la langue originnaire ?

Afin de répondre à cet écart, nous allons d'abord expliquer le programme d'éducation bilingue et interculturelle, ensuite présenter les résultats des évaluations en langue originnaire et en castillan. Enfin, nous discuterons des explications concernant la problématique de ces résultats et du programme bilingue interculturel.

3.2.3.1 Le programme d'éducation bilingue et interculturelle

La réflexion que proposent les scientifiques est de savoir pourquoi les enfants indigènes affichent de faibles résultats dans l'apprentissage scolaire ? Ames (2016) présente la même observation du point de vue de différents auteurs tels que Fernández et Montero (1982), Chiroque (1990) et Vega (1995). Elle souligne :

³⁹ L'organisation de la modalité Éducation régulière dans le tableau 1

« Dans la pratique et malgré les progrès accélérés de la couverture éducative, dans les écoles rurales et en particulier dans les zones vernaculaires, les indicateurs les plus élevés d'échec scolaire, d'exclusion, de retard et de pauvreté éducative sont concentrés » (2014, p. 370)

Cette conclusion, va au-delà des résultats scolaires, c'est une analyse et une critique de la société et de la politique qui soutiennent le système éducatif. Revenons à l'explication possible de la question et en se concentrant sur la langue autochtone en tant que caractéristique du secteur rural, nous pourrions donner deux réponses provisoires. D'une part, une explication peut être le fait que le système éducatif s'adapte mieux à la gestion d'une seule langue, dans ce cas le castillan. Cela prouve que les régions qui ne sont pas prises en compte dans l'évaluation des langues autochtones tels que Arequipa, Tacna et Moquegua⁴⁰ sont aussi les régions avec les résultats les plus élevés au niveau national. D'autre part, il s'agirait du niveau faible de préparation des enseignants dans un système d'enseignement bilingue en zone rurale. Pour vérifier ces tentatives de réponse, nous allons expliquer le système éducatif interculturel que le Pérou trace comme chemin.

L'Éducation Bilingue et Interculturelle au Pérou est l'histoire d'une grande reconnaissance de la diversité et d'un engagement politique encore difficile à mettre en pratique. En 2013, la Direction Générale de l'Éducation Interculturelle Bilingue et Rurale a présenté la proposition pédagogique qui s'adapte aux zones rurales et également aux besoins régionaux. Ce document montre les processus historiques et politiques, ainsi que les lois qui le soutiennent et le promeuvent. Ainsi, il est expliqué que déjà dans les années 1960 avec le gouvernement du président Velazco, la « nature civilisatrice de l'école » était constatée et pour faire face à cette situation, le gouvernement propose la reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique du pays. Par la suite, en 1972, le processus d'institutionnalisation a commencé avec une politique nationale d'éducation bilingue (PNEB) entre 1989 et 1991, qui inclut le concept général d'interculturalité et reconnaît la réalité multilingue et multiculturelle du pays. En dehors de cela, le travail effectué notamment par l'Institut Linguistique d'Été (ILV)⁴¹ dans les années 1950 sera une grande contribution à la création de matériaux dans les langues indigènes de l'Amazonie. (Dirección general de educación intercultural bilingüe y rural- DIGEIBIR, 2013).

⁴⁰ Voir le tableau 5 où sont mentionnées les 17 régions disposant d'un enseignement bilingue culturel.

⁴¹ ILV Instituto Linguístico de Verano

Concernant les lois, la constitution politique souligne que la langue castillane est la langue officielle mais que les autres langues sont également reconnues comme officielles. Voyons que cette proposition pédagogique pour une éducation interculturelle bilingue est basée sur la constitution de l'État :

- L'État reconnaît et protège la pluralité ethnique et culturelle de la nation. Tout Péruvien a le droit d'utiliser sa propre langue devant toute autorité par l'intermédiaire d'un « interprète » (Art. 2, par. 19).
- L'État « encourage l'Éducation Bilingue Et Interculturelle, selon les caractéristiques de chaque zone, et préserve les diverses manifestations culturelles et linguistiques du pays. Il favorise l'intégration nationale » (Art. 17).
- Il est déclaré que « Les langues officielles sont le castillan et, dans les régions où elles prédominent, le quechua, l'aymara et d'autres langues originaires, conformément la loi ». (Art. 48).

À cette brève explication s'ajoutent les efforts et l'intérêt récemment manifestés pour évaluer l'apprentissage des enfants indigènes dans leur propre langue et en castillan. Une caractéristique claire et réalisable de la fiabilité des données est la formalisation convenue de la définition de « l'établissement d'enseignement avec une éducation interculturelle bilingue » (IE BEI). La proposition du nom des écoles en tant que bilingue interculturel donne une reconnaissance de la diversité culturelle, garantit l'échantillon pour l'évaluation de l'ECE en langues et procure ainsi une fiabilité dans les résultats. La définition formulée en 2013 est :

"I.E EIBI est considéré comme l'établissement au service des élèves dont la langue est autochtone et par conséquent, ils apprennent à lire et à écrire dans leur propre langue et en castillan comme deuxième langue, comme l'a déclaré le directeur " (Dirección general de educación intercultural bilingüe y rural-DIGEIBIR, 2013)

Selon cette définition, l'élève apprend à lire et à écrire dans sa langue originaires et plus tard en castillan. Il a été établi dans la proposition pédagogique EBI de 2013 que les enfants de niveau initial (3 et 4 ans) apprennent surtout dans la langue originaires et à 5 ans, ils commencent par l'expression orale dans la deuxième langue (castillan). En première année de primaire, le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la première langue commence et se poursuit avec le développement des capacités d'écoute dans la seconde langue. Ce processus se poursuivra jusqu'à l'achèvement de l'enseignement de base régulier, se complétant au secondaire par l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère.

3.2.3.2 Présentation de l'évaluation en langues originaires⁴² et en castillan⁴³ dans l'ECE et leurs résultats

Une précision s'impose, les résultats que nous verrons dans cette section portent sur la compréhension de l'écrit, car l'ECELO⁴⁴ n'a pas pris en compte les mathématiques, cette compétence pour l'évaluation des élèves de 4^{ème} année. En d'autres termes, les élèves des écoles de la EIB ne sont évalués qu'en compréhension de l'écrit dans leur langue originaires et en castillan, mais pas en mathématiques.

Avant de présenter les données comparatives de l'évaluation en langues originaires (ECELO)⁴⁵, nous expliquerons en quoi cela consiste, ses modalités et une brève description des langues originaires du Pérou.

L'évaluation de la « compréhension de la lecture » dans les langues originaires et « en castillan » est réalisée depuis 2008 en quatrième année de primaire, c'est-à-dire pour les enfants entre 9 et 10 ans. Cette évaluation a eu une dynamique interannuelle des évaluations ; les évaluations en langues originaires et en castillan pendant une année puis l'année suivante, juste en castillan. Ainsi, nous avons une classification selon les années :

- En langue originaires et en castillan, les années paires de 2008 à 2018
- Uniquement en castillan, les années impaires de 2009 à 2015

Le Ministère de l'Éducation, dans les rapports publiés sur son site web, explique que ces évaluations sont de nature référentielle, qu'elles ne peuvent être comparatives. C'est à partir de 2015 que le Ministère déclare que cette évaluation ECELO devient fiable. L'intérêt d'évaluer les langues originaires est particulier : d'une part cela vise à leur donner un statut formel et d'importance dans l'éducation et, d'autre part, à visualiser la réalité multiculturelle.

Au Pérou il y a 47⁴⁶ langues originaires et seulement 6 groupes linguistiques sont évalués. L'argument du Ministère est que beaucoup de ces langues proviennent d'une culture

⁴² Dans le cadre de cette évaluation, le ministère préfère utiliser le terme "langues originaires" pour désigner les langues natives ou autochtones. Nous considérons qu'il s'agit d'un terme neutre, car dans le pays, les autres langues sont péjoratives. Nous ne pouvons pas non plus utiliser la langue maternelle, car le castillan est une langue maternelle pour une grande partie de la population, donc lorsque nous utilisons la langue maternelle, nous entendons toute autre langue que l'espagnol.

⁴³ Dans le cas du Pérou, on désigne généralement l'espagnol par le terme Castellano.

⁴⁴ Evaluación censal de estudiantes en lengua originaria

⁴⁵ C'est le nom de l'évaluation strictement dans la langue originaires et le castillan aux enfants de 4^{ème} de primaire des institutions d'éducation interculturelle bilingue

⁴⁶ Achuar, Aimara, Amahuaca, Arabela, Ashaninka, Awajún, Bora, Kapanawa, Cashinahua, Kawki, Chamicuro, Ese Eja, Harakbut, Iñapari, Ikitu, Iskonawa, Jaqaru, Kakataibo, Kakinte, Kandozi-Chapra, Kukama kukamira, Madija, MaJi Ki, Matsigenka, Matsés, Muniche, Murui- Murui-muinani, Matsigenka montetokunirira, Nomatsigenka, Ocaina, Omagua, Quechua, Resígaro, Secoya, Sharanahua, Shawi, Shipibo-konibo, Shiwilu,

sans écriture, ou que l'écriture n'est pas standardisée et qu'il n'y a pas d'utilisation fréquente de ces langues. En dehors de cela, le Ministère ne dispose pas d'experts en ces langues (2009, p. 15). Les 6 langues évaluées sont:

- Aimara
- Awajún
- Quechua-Cusco-collao
- Shipibo-conibo
- Ashaninka
- Quechua-chanka

L'évaluation se fait dans 17 régions sur les 24 que compte le pays, comme l'indique le tableau suivant :

**TABLEAU 5 - LES RÉGIONS DE L'ÉVALUATION NATIONALE DES ÉLÈVES EN LANGUES
ORIGINAIRES (ECELO) ⁴⁷**

N°	REGIONS	LANGUES EXISTANTES	ÉVALUÉS
1	Amazonas	Wampis et Awajún	Awajún
2	Ancash	Quechua	Quechua
3	Apurimac	Quechua	Quechua
4	Ayacucho	Quechua	Quechua
5	Cajamarca	Quechua	Quechua
6	Cusco	Caquinte, Machiguenga, Quechua, Harakmbut, Yaminahua et Yine	Quechua
7	Huancavelica	Quechua	Quechua
8	Huanuco	Quechua, Ashaninka et Cashibo-Cacataibo	Quechua et Ashaninka
9	Junin	Quechua et machiguenga	Quechua
10	Lambayeque	Quechua	Quechua
11	Lima Metropolitana	Quechua et Jakaru	Quechua
12	Loreto	Secoya, Quechua, Arabela, Iquito, Murui Huitoto, Achuar, Kandozi-Chapra, Urarina, Shawi, Jebero, Chamicuro, Kukama-Kuamiria, Omagua, Mayoruna Capanahua	Quechua
13	Madre de Dios	Yaminahua, Inapari, Quechua, Yine, Harakmbut et Ese eja	Quechua
14	Pasco	Quechua, Yanesha, Ashaninka	Quechua et Ashaninka

Taushiro, Ticuna, Urarina, Wampis, Yagua, Yaminahua, Yanesha, Yine et Nahua. Source <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/lenguas-vigentes.pdf>

⁴⁷ Réalisé à partir des données de l'évaluation Nationale des élèves -ECE- dans les écoles d'éducation interculturelle bilingue -EIB- 2013

15	Puno	Quechua et Aimara	Quechua et Aimara
16	San Martin	Quechua	Quechua
17	Ucayali	Cashibo-cacataibo, Shipibo-conibo, Ashaninka, Amahuaca, Cashinahua, Culina et Yine	Shipibo-conibo, Ashaninka

3.2.3.3 Les résultats de l'évaluation de la compréhension de la lecture dans les langues originaires et en castillan

Nous analyserons les résultats en deux groupes. D'abord les évaluations effectuées en langue originaire et castillan et ensuite les évaluations en castillan.

3.2.3.3.1 compréhension de lecture en langue originaire et en castillan

Nous présentons les résultats de l'évaluation des élèves de quatrième année⁴⁸ de l'école primaire en langue originaire et en castillan, recueillis au cours de 6 années : 2008, 2010, 2012, 2014, 2016 et 2018.

L'analyse va se concentrer sur le niveau « satisfaisant » de l'évaluation ECE qui doit certifier que l'enfant a acquis les compétences de lecture correspondant à son niveau d'étude (4e cycle)⁴⁹ et peut passer au prochain niveau.

Pour comparaison, nous nous appuyerons sur le tableau 6 dans lequel nous distinguons deux groupes, les langues qui sont andines et celles qui sont amazoniennes. Nous notons que dans la plupart des années (de 2008 à 2018), les résultats en castillan sont plus élevés pour les groupes Andins (quechuas et aimaras). D'un autre côté, les groupes de la selva (awajún et shipibo-conibo) ont des résultats en pourcentage plus élevés dans leur langue d'origine qu'en castillan, tels qu'awajún (figure 9). En outre, pour les années 2016 et 2018, nous remarquons que la langue quechua-cusco-callao et le castillan ont des pourcentages très proches (en 2016 en quechua 37,9% et en castillan, 34,4% et le 2018 en quechua 18,9% et en castillan 18,1%). Cela montre une amélioration de l'apprentissage de la langue originaire. Tandis que la comparaison avec la langue aimara montre des résultats plus faibles que le castillan (figure 10). En même temps, si on élargit la comparaison, on constate que les résultats enregistrés pour la langue aimara, sont moins bons que ceux pour le castillan (figure 10).

Dans ce processus d'évaluation, deux groupes de langues originaires ont été pris en compte plus tard que les autres. Le groupe linguistique quechua-chanka n'a été évalué que

⁴⁸ Les enfants ont entre 9 et 10 ans.

⁴⁹ Au cours de ce siècle, les élèves ont acquis la maîtrise de la lecture et de l'écriture dans leur langue maternelle, conformément au programme de la EIB.

depuis 2014 et le groupe asháninka depuis 2016. Les deux groupes ont des résultats inférieurs à ceux du castillan, ce qui induirait l'hypothèse que plus une compétence est évaluée, plus ses résultats ont tendance à s'améliorer, en raison de l'importance et de la pression exercée sur la compétence. C'est le cas aussi des langues awajún et shipibo-conibo, qui présentent des pourcentages plus élevés.

**TABLEAU 6 - RÉSULTATS DE L'ECE EN COMPRÉHENSION DE LECTURE AU 4^{ÈME} DE
PRIMAIRE DANS LES LANGUES ORIGINAIRES ET LE CASTILLAN DANS DES
INSTITUTIONS EIB⁵⁰**

LE NIVEAU DE RÉSULTAT « SATISFAISANT » (%) EN COMPRÉHENSION DE LECTURE												
Année ECELO	<i>Langues originaires des Andes</i>						<i>Langues Originaires de l'Amazonie</i>					
	Aimara	Castillan	Quechua Chanka	Castillan	Quechua-cusco-callao	Castillan	Awajún	Castillan	Shipibo-conibo	Castillan	Ashaninka	Castillan
2008	2	14,1	X	X	5,9	19,2	3,2	2,2	1,7	3,1	X	X
2010	1	14,4	X	X	6,9	13,4	4,9	1,6	4,8	2,1	X	X
2012	4	19,6	X	X	11	17,9	5,1	1,5	3,6	2,9	X	X
2014	9,8	32,5	14,1	36	21,9	24,6	18	7,7	14,2	7,4	X	X
2016	10,2	49,7	19,6	43,2	37,9	34,4	32,6	7,7	9,1	9,5	5,2	17,8
2018	X	26,3	3,1	21,7	18,9	18,1	18,9	2,1	10,1	6,9	2,9	4,5

Note : la lettre x ne signifie « pas d'évaluation ».

⁵⁰ Réalisé à partir des données de l'évaluation ECELO entre les 2008 et 2018

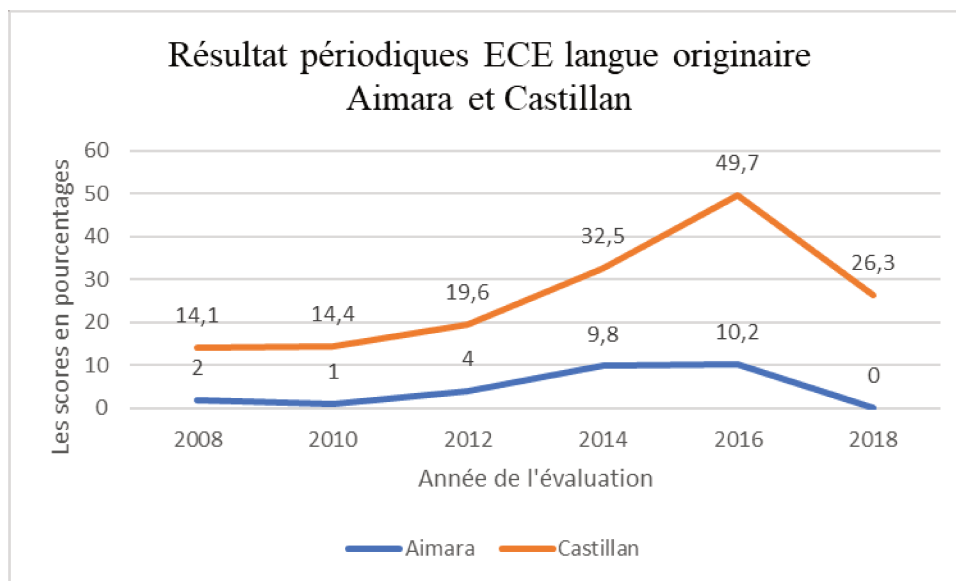


FIGURE 9 - COMPARAISON DES RÉSULTATS EN COMPRÉHENSION DE LECTURE EN LANGUE ORIGINIAIRE AMAZONIQUE AWAJÚN ET EN CASTILLAN ENTRE 2008 ET 2018

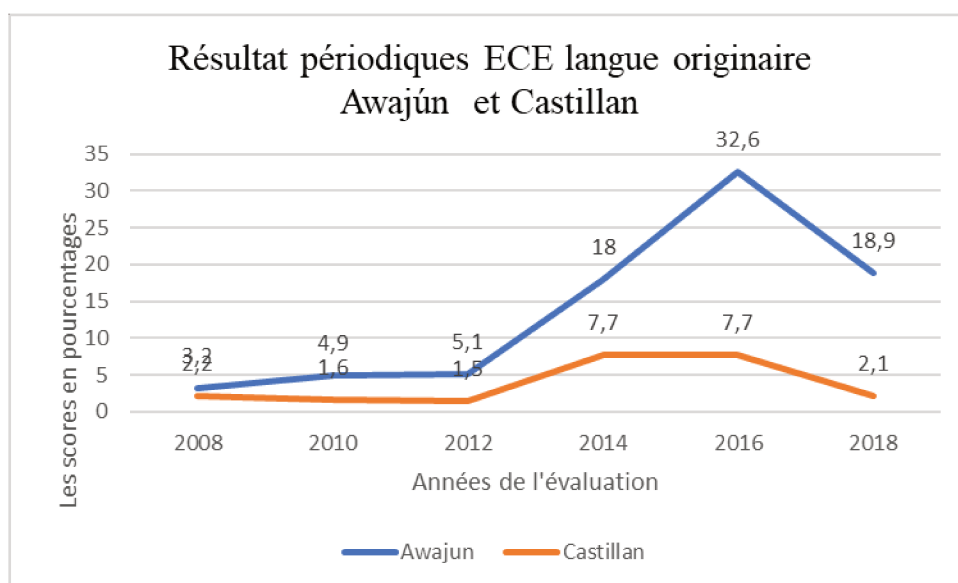


FIGURE 10 - COMPARAISON DES RÉSULTATS EN COMPRÉHENSION DE LECTURE EN LANGUE ORIGINIAIRE ANDINE AIMARA ET CASTILLAN ENTRE 2008 ET 2018

Dans les figures précédentes, les résultats du niveau d'apprentissage « satisfaisant », font ressortir que dans les années paires entre 2008 et 2018, les langues originaires ont des résultats différents par rapport au castillan. La figure 9 montre les résultats comparatifs entre les groupes linguistiques aymara et castillan. Dans ce cas, les enfants aymara montrent de meilleurs résultats en castillan depuis 2008 (14,1% en castillan et 2% en aymara) et cette tendance se poursuit jusqu'en 2016, sauf que cette année montre un écart beaucoup plus grand que les autres années (49% en castillan et 10,2% en aymara). En 2018 il n'y a pas de résultats

dans le niveau « satisfaisant ». En revanche dans les autres niveaux d'apprentissage nous avons un groupe plus important de 66,7% d'élèves avec le niveau « débutant » signifiant qu'ils n'ont pas d'apprentissage élémentaire et un autre groupe de 33.3% en « en cours d'acquisition » d'apprentissage. Le Ministère a fait part de l'avertissement suivant : « la population évaluée en aymara en 2018 est considérablement plus petite que celle évaluée en 2016. Par conséquent, toute comparaison relative à cette langue ne doit être prise qu'à titre de référence ». Dans la figure 10 en 2008 la langue awajún montre des résultats presque similaires au castillan (3,2% et 2,2%) Ensuite en 2016 les résultats sont plus élevés en awajún 32,6% par rapport au castillan avec 7,7%. La tendance semble montrer que les enfants en awajún comprennent mieux dans leur langue originaire que ce qu'ils lisent en castillan.

Cela nous amène à la conclusion qu'il s'agit d'un facteur déterminant au niveau des résultats nationaux, selon lesquels les groupes régionaux de la Selva (de l'Amazonie) ont de moins bons résultats en compréhension de la lecture en castillan que le reste des régions. Leurs langues originaires ont un grand poids dans l'apprentissage scolaire et certainement dans la vie quotidienne.

3.2.3.3.2 Compréhension de lecture en castillan

Dans ce deuxième groupe, nous comparerons également différentes années de l'évaluation de l'ECE en castillan, évaluations qui ont été réalisées aussi tous les 2 ans (2009, 2011, 2013 et 2015) Les résultats proviennent des écoles bilingues interculturelles, les mêmes que celles qui ont été évaluées compréhension de lecture dans la langue originaire, mais cette fois en castillan.

À l'aide du tableau 7, nous pouvons voir quels sont les résultats au niveau « satisfaisant » en compréhension de la lecture.

En 2009 les résultats rapportés pour la quatrième année d'école primaire en éducation bilingue interculturelle doivent être considérés comme ceux de référence. L'évaluation a eu une couverture de 88% d'institutions éducatives et 71% des élèves évalués. Cependant, le Ministère reconnaît que toutes les écoles n'appliquent pas l'Éducation Bilingue Interculturelle de manière soutenue. Par conséquent, seulement 13.6 % des élèves peuvent comprendre la lecture en castillan (en tant que deuxième langue).

En 2015, on constate que les résultats augmentent progressivement en compréhension de la lecture en castillan, en particulier dans le groupe andin, comme : l'aimara (45,5%) et le quechua-cusco-callao (34%) et quechua chanka (50,2%).

Dans certains secteurs, les évaluations n'ont pas été réalisées avant 2013, comme le montre le tableau, pour les groupes linguistiques quechua chanka et shawi. Aucun résultat d'évaluation n'apparaît pour les groupes shawi en 2015 et ashaninka de 2009 à 2015.

TABLEAU 7 - RÉSULTATS DE L'ECE EN 4^{ÈME} PRIMAIRE DANS LA LANGUE CASTILLANE DANS DES ÉCOLES EIB

<i>Le Niveau De Résultat « Satisfaisant » (%) En Compréhension De Lecture En Castillan</i>				
Institution scolaire avec éducation Interculturelle bilingue	2009	2011	2013	2015
Aimara		13,4	21,4	45,5
Quechua-cusco-callao		9,0	14,7	34,4
Awajún		1,5	2,2	16,0
Quechua Chanka	13,6	X	24,4	50,2
Ashaninka		X	X	X
Shipibo		1,2	1,5	7,1
Shawi		X	0,5	X

Note : *En 2009, l'évaluation des institutions de la EIB était en castillan dans 14 régions et, à partir de 2011, ces institutions sont comptabilisées en fonction du groupe linguistique. ** La lettre « x » ne signifie pas d'évaluation.

Les écoles avec un enseignement bilingue interculturel dans la région andine ont de meilleurs résultats en castillan que les écoles de la région amazonienne. Mais le fait que, par exemple, à Awajún, ils ont obtenu de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit dans leur propre langue, signifie qu'il y a un travail considérable à l'école et à la maison dans la langue maternelle. Le concept de recevoir un enseignement bilingue est de pouvoir apprendre les deux langues, d'abord la langue originaire puis le castillan. L'objectif du système éducatif est que les élèves arrivent en quatrième année de primaire à écrire et lire des textes dans les deux langues. Ce défi, selon ces statistiques, n'est pas relevé de manière conforme.

3.3 Quelques facteurs expliquant les faibles résultats aux évaluations des langues originaires et du castillan

Le Ministère de l'Éducation a décidé d'enquêter auprès des enseignants et directeurs des écoles d'éducation bilingue et interculturelle (I.E EIB) en 2008, 2009 et 2012⁵¹. Ces enquêtes ont été réalisées en même temps que l'application des tests aux élèves. Cela nous amène à diverses conclusions concernant les facteurs associés à un faible niveau d'apprentissage. En général, nous avons examiné trois facteurs : premièrement, la difficulté pour les enseignants de maîtriser les langues maternelles et le castillan, deuxièmement, le fait que les compétences linguistiques des enfants ne sont pas homogènes, et troisièmement, le fait qu'adapter les communautés rurales aux classes multiples et à l'éducation bilingue interculturelle constitue un défi.

3.3.1 Les enseignants qui ont des difficultés à maîtriser la langue

On peut comprendre que le facteur associé aux résultats est lié à la faible préparation des enseignants en langues originaires. Cela a pour conséquence le fait qu'ils n'enseignent qu'en castillan et que les élèves, comme nous l'avons vu dans les résultats des zones andines, ont des résultats plus élevés en castillan que dans leur propre langue.

Le Ministère de l'Éducation a réalisé des enquêtes en 2008⁵², en 2009⁵³ et en 2012⁵⁴ auprès de directeurs d'écoles rurales d'éducation bilingue et interculturelle en même temps que l'évaluation ECE a été réalisée. Les conclusions sont :

- Sur 1181 institutions éducatives qui ont été enquêtées en 2008, 85,4% développent le programme d'Éducation Bilingue et Interculturelle (EIB). Pourtant, 41,1% ne maîtrisent ni l'écriture ni la lecture en castillan et 58,6 % ne maîtrisent ni l'écriture, ni la lecture dans la langue originaire. Parmi les institutions enquêtées 76% disent ne pas avoir reçu une formation en EIB en langue originaire.
- Sur 1908 institutions éducatives EIB interrogées en 2009, 70,5% des enseignants donnent des cours en castillan et dans la langue maternelle et seulement 51,7% ont reçu une formation en EIB.

⁵¹ Dans la présentation synthétique de l'évaluation 2013, nous présentons les résultats d'un questionnaire réalisé auprès des enseignants en 2012, du même groupe d'écoles rurales et avec un programme bilingue et interculturel. Le rapport est présenté sous le nom: Factores asociados (Cuestionario a docentes de las escuelas evaluadas: Auto declarado. Noviembre 2013).

⁵² http://www2.minedu.gob.pe/umc/ECE2008/documentos/Resultados_ECE2008_4to.pdf

⁵³ <http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2009/ECE-2009-EIB.pdf>

⁵⁴ <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/PPT-4TO-EIB-2013v2.pdf>

- L'enquête réalisée en 2012 dans 1635 institutions éducatives auprès de directeurs montre que 65% des enseignants déclarent parler couramment la langue autochtone et seulement 50% savent lire et écrire. D'un autre côté, pour le castillan, seulement 20% disent le parler couramment et 15% le lire couramment.

L'analyse de ces résultats montre qu'il n'y a pas ni maîtrise complète des deux langues, ni formation des enseignants pour compenser leurs difficultés. Par contre, l'enquête ne considère pas l'origine des enseignants, ne montre pas s'ils sont originaires des peuples indigènes ou sont des migrants des autres zones où la langue est castillane.

Il ne peut y avoir qu'un seul scénario lorsque nous voyons le degré de maîtrise de la langue maternelle. Ce point est important car il détermine le rôle que joue l'institution éducative, si elle a le but de renforcer la langue indigène, c'est-à-dire lorsque la population est bilingue, ou de la revitaliser lorsque la langue est sur le point de disparaître.

3.3.2 Scénarios sur l'utilisation des langues à partir de l'usage que l'enfant possède.

Comme nous l'avons vu avec l'enquête auprès des enseignants, nous confirmons l'hypothèse d'un manque de formation des enseignants à l'utilisation des deux langues. L'enquête réalisée en 2013 par le Ministère de l'Éducation montre une approche intéressante et une proposition d'analyse sur la maîtrise des langues selon quatre scénarios⁵⁵ qui font référence principalement à l'utilisation des deux langues chez l'enfant (UMC-Oficina de Medición de la Calidad, 2013). Les scénarios sont les suivants :

Scénario 1 :

Les enfants ont la langue originaire comme langue maternelle et c'est celle qui prédomine dans la communication des enfants en classe et dans la communauté.

Scénario 2 :

Les enfants ont la langue autochtone comme première langue, mais ils parlent également le castillan et communiquent entre eux de manière acceptable dans les deux langues. Ils parviennent à utiliser les deux langues de manière interchangeable ou dans des situations différentes. En d'autres termes, pour certaines situations, telles que les activités au niveau de la communauté et de la famille, ils utilisent la langue originaire et, à d'autres occasions, lorsqu'ils visitent d'autres villes, réalisent des actes d'achat et de vente avec d'autres personnes n'appartenant pas à la communauté,

⁵⁵ Dans la synthèse de l'évaluation 2013 du ministère de l'éducation (UMC) ces quatre scénarios sont présentés. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/PPT-4TO-EIB-2013v2.pdf>

ils utilisent le castillan. Cela se produit dans une salle de classe avec quelques différences dans les degrés de bilinguisme des élèves. Dans ce scénario, il peut y avoir des élèves bilingues.

Scénario 3 :

Les enfants parlent le castillan comme première langue, mais ils comprennent et parlent de manière débutante la langue originaire. Leurs parents et grands-parents communiquent toujours entre eux dans la langue originaire, mais ils s'adressent aux enfants en castillan. Ils connaissent la langue originaire et l'utilisent éventuellement, mais ont une opinion négative de son utilisation. Cependant le contexte est favorable à l'apprentissage de cette langue comme langue seconde ou au développement du bilinguisme. De plus, dans ce même scénario, il y a des enfants qui parlent les deux langues, mais avec une tendance à laisser de côté la langue originaire.

Scénario 4 :

Les enfants ne parlent que le castillan et la langue originaire a été presque complètement dépassée par le castillan. Dans ces lieux, communautés et/ou villes, la possibilité d'acquérir la langue indigène est très limitée, elle n'est parlée que par les grands-parents et dans des situations sporadiques. Le recours à la langue originaire est presque inexistant.

Selon ces scénarios, dans l'enquête 2013, les enseignants ont donné leur perception de ce qu'ils vivent dans leur classe. 54,7% des enseignants déclarent que le scénario 2 prédomine dans leur classe. 28,8% des enseignants sont dans le scénario 1. Cela implique qu'il y a une majorité de la population d'enfants qui parlent leur langue originaire et sont pour la plupart bilingues dans les institutions scolaires EIB dans les zones rurales.

3.3.3 Établissement à enseignement multi-niveau et l'intégration de la culture locale

Dans ce rapport de 2013, il est également question de la pédagogie utilisée en classe. Les questions que l'enquête a posées concernent le travail en classe. Voici une des questions clé : quelle pratique d'enseignement est la plus difficile à réaliser dans votre classe ?⁵⁶ Les réponses :

- Enseigner à plusieurs classes dans une seule classe (multi-niveaux) (62,1%)
- Enseigner la langue originaire par écrit (12,5%)

⁵⁶ Le tableau est extrait du PPT du 4ème EIB 2013 du Ministère de l'Éducation. Les pourcentages sont ceux indiqués dans le document du Ministère, nous considérons qu'il y a un problème de pourcentages, car la somme est de 100,1%. Cependant, nous utilisons cette référence en raison de l'importance des difficultés de l'enseignant.

- Enseigner en utilisant les connaissances culturelles de la communauté (9,4%)
- Enseigner oralement dans la langue autochtone (8,8%)
- Enseigner oralement en langue originaire (3,7%)
- Enseigner en castillan (3,6%)

En ce qui concerne la première réponse, elle se réfère aux classes multi-niveaux, ce qui signifie qu'un enseignant est responsable d'une classe qui contient plus d'une année, donc des enfants d'âges différents. Cela se retrouve également dans les résultats où il y a plusieurs enseignants pour chaque degré (*polidocente*) et qui ont de meilleurs résultats (18,8%) que les établissements à multi-niveaux (11,4%). Cela implique une difficulté qui devient par la suite d'une grande importance lorsque les 66,6% des établissements sont multi-niveaux.

En ce qui concerne les deuxième, quatrième et cinquième réponse, la difficulté porte sur la maîtrise des langues. Concernant l'écriture, les langues originaires sont traditionnellement des langues orales, il n'y a pas beaucoup de production littéraire.

La troisième consiste à utiliser « les connaissances culturelles de la communauté », qui expriment la faible adaptation des enseignants aux communautés. Le programme d'éducation interculturelle bilingue a pour objectif central, « **l'intégration de la culture de la famille et de la communauté dans les processus éducatifs** ». Il présente ainsi la conclusion de l'articulation des connaissances scolaires avec celles issues de la culture locale. Cela implique également d'apprendre la langue locale et de pouvoir la gérer en classe.

L'importance de demander les opinions aux enseignants qui participent à l'évaluation de l'ECE, est aussi de valoriser leur parole et leur expérience en tant qu'enseignant. Dans cette expérience d'évaluation des élèves, nous pouvons également comprendre que les enseignants se sentent évalués car les résultats reflètent le travail en classe. En conséquence, être soutenu par le système éducatif doit être une priorité. Ainsi, cette observation peut se comprendre mieux au regard de la question suivante : En quoi avez-vous besoin de plus de soutien de la part de l'État ? :

- La formation aux stratégies d'enseignement en compréhension de la lecture (31,4%)
- La formation aux stratégies d'enseignement dans les classes multigrades (29,5%)
- La livraison en temps opportun de matériel éducatif en castillan (16,0%)
- La livraison en temps opportun du matériel éducatif dans la langue originaire (9,7%)
- L'utilisation des stratégies d'enseignement bilingue (8,0%)
- Le renforcement des compétences en lecture (5,4%)

Après toutes leurs demandes (de formation et matériel), ils ne confirment pas l'amélioration de la maîtrise des langues originaires ou une connaissance approfondie de la culture des lieux où ils travaillent. L'une des limites, qui n'est pas prise en compte dans les politiques, est la situation de l'enseignant en zone rurale, qui est complètement différente de celle en zone urbaine. Les enseignants n'ont pas d'infrastructures adéquates pour vivre, ils sont loin de leurs familles, ils n'ont guère le matériel qu'ils souhaitent et peu de formation en éducation interculturelle. La question est de savoir s'il suffit de parler la langue maternelle ou s'il est également important de connaître en profondeur la culture des peuples originaires. D'une part, on constate que le rôle civilisateur de l'école peut faire obstacle à la culture et dans certains cas les enseignants eux-mêmes ne valorisent pas et mettront l'accent sur les connaissances occidentales de l'extérieur de la communauté, en les priorisant. D'autre part, ce qui n'est pas envisagé dans les évaluations c'est la perspective étudiée par les anthropologues en référence aux habitants qui reçoivent le service éducatif de l'État. Selon les conclusions d'Ansión (1998) et Montero (1999) sur l'éducation, celle-ci reste essentielle pour que les communautés originaires puissent se défendre et ne pas être victimes d'abus ou de tromperies comme elles l'ont été à l'époque du terrorisme. (Ames, 2016 p.370)

Nous considérons que ce sujet est trop vaste et complexe pour continuer à être examiné ici et qu'il est appréciable que ce type d'évaluations pédagogiques soient réalisées et fournissent des données pour repenser les stratégies envers les peuples originaires.

En résumé, ce chapitre présente les caractéristiques fondamentales du système éducatif péruvien en se basant sur trois principes : qualité, équité et universalité. Ce dernier principe implique l'inclusion de tous les enfants dans l'enseignement gratuit. Il comporte donc trois modalités : l'enseignement de base régulière (incluant tous les enfants de 3 à 17 ans), l'enseignement spécial (enfants handicapés) et l'enseignement alternatif (enfants qui travaillent ou rattrapent l'école). À ce sujet, nous présentons également l'évaluation annuelle des élèves de l'ECE, qui est établie dans la modalité de l'enseignement de base régulière et nous disposons d'une évaluation générée par le Ministère de l'Éducation dans le but de mesurer l'apprentissage des élèves de manière progressive, avec l'objectif de donner des conseils techniques opportuns ou de se concentrer sur des modèles d'enseignement reproductibles. Cependant, cette évaluation va au-delà des notes qui montrent les acquis d'apprentissage, elle met également en évidence, comme nous l'avons vu, trois types d'écarts : les différences entre les zones géographiques, les écarts entre les zones urbaines et rurales et les écarts entre les groupes de langue maternelle. Comme expliqué, il existe des schémas répétitifs dans ces trois écarts : les élèves des régions côtières obtiennent de meilleures notes

que les enfants des hautes montagnes (sierra) et de la jungle (selva), la zone urbaine a également de meilleurs résultats que la zone rurale, et les groupes qui parlent castillan obtiennent de meilleures notes que les groupes qui parlent les langues originaires. Selon notre analyse et sur la base d'autres études, cette évaluation montre que les caractéristiques socio-économiques, culturelles et la volonté politique jouent un rôle fondamental.

Chapitre 4 : Cadre théorique

Le chapitre comporte trois thèmes qui ont pour ambition d’approfondir l’objet de notre recherche. En premier lieu, nous analyserons le lien avec d’autres théories connexes en sciences sociales notamment celles relatives à la théorie écologique culturelle de la Niche de Développement » (Super & Harkness, 1986). En second lieu, nous exposerons quelques travaux sur l’enfance réalisés au Pérou, dans le cadre d’un projet comparatif international appelé « Niño Del Milenio »⁵⁷. Cette étude longitudinale a eu pour finalité de formuler des projets publics à partir de l’étude de la vie quotidienne des enfants et leur « opinion » sur les services publics tels que la santé et l’éducation scolaire. Enfin, nous traiterons la question des compétences à partir de la théorie d’écologie culturelle d’Ogbu (1981).

4.1 La Niche de Développement : théorie écologique culturelle

La « niche de développement » vient de l’apport de deux disciplines, la psychologie et l’anthropologie. La première discipline a fait l’objet, au sein de laboratoires, d’expériences cliniques relatives au développement de l’enfant. La deuxième, l’anthropologie conçoit le développement de l’enfant comme une conséquence ultime au sein d’une société de la formation d’« un individu social » (Harkness et al., 2010, 1996, 1986). Ainsi, dans les années 70 une réorientation théorique de focus écologique donne de l’importance à l’environnement qui joue un rôle décisif pour le développement de l’enfant.⁵⁸ La niche du développement renvoie alors à un cadre théorique qui étudie les implications de l’acquisition culturelle de l’enfant dans le processus de sa socialisation. Comme nous l’indiquent les auteurs :

“The developmental niche, in response, is a theoretical framework for studying cultural regulation of the micro-environment of the child, and it attempts to describe this environment from the point of view of the child in order to understand processes of development and acquisition of culture” (Super & Harkness, 1986, p. 552)

De cet extrait nous voulons souligner deux points essentiels :

⁵⁷Young Lives est projet international établi en 2000 sur une période de 20 ans, soutenu par l’Université d’Oxford et diverses institutions internationales en Éthiopie, en Inde, au Pérou et au Vietnam.

⁵⁸McCall, (1977), Bronfenbrenner (1979), Kessen (1979) et le modèle psychoculturel J. Whiting (1981) ont réalisé des études dans le cadre de cette nouvelle approche.

En premier lieu, la niche de développement ou micro-environnement, est en effet composée par un ensemble de sous-systèmes intègres (Super & Harkness, 1986, pp. 544-559) qui exercent la régulation culturelle :

1. *L'environnement physique et social dans lequel vit l'enfant*. Il s'agit du milieu ou de la disposition des choses qui favorisent le développement de l'enfant, ses activités quotidiennes et son interaction avec les autres.
2. *Les méthodes de puériculture et d'éducation*. Ce sont des stratégies, des règles des comportements pour socialiser l'enfant. On peut aussi comprendre qu'ils sont déterminés en fonction de l'âge social de l'enfant.
3. *Les ethnothéories au sujet de l'enfant*, leurs opinions sur les compétences des enfants, son développement et son éducation. Elles peuvent être comprises comme des idées, des croyances ou des représentations sur les besoins et l'éducation des enfants. Elles comprennent également les buts et aspirations ou les objectifs éducatifs.

Afin de mieux expliquer le concept de « niche de développement », nous décrirons l'interaction de ces trois composants ou sous-systèmes. D'abord, l'environnement physique et social défini par les lieux et les personnes qui sont partie intégrante de l'environnement d'apprentissage de l'enfant. En outre, les traditions et pratiques éducatives donnent les possibilités d'apprendre certains types de compétences socialement acceptées. Finalement, les ethnothéories vont former une partie des choix que les parents prendront dans le cadre de l'environnement où vivent leurs enfants et les compétences que ceux-ci vont acquérir. (Super et al., 2010)

Prenons l'exemple de l'étude mentionnée dans le premier chapitre appelée « les enfants de Vinocanchon » (Hurtado Bocangel, 2010) Cette étude réalisée sur le marché de Vinocanchon décrit un environnement socio-culturel et commercial très important dans la ville de Cusco. On y trouve une importante interaction culturelle. La population sur ce marché est très diversifiée. On constate une répartition de marchands selon des critères culturels (langues parlées : castillan ou quechua), des offres aux clients (boucherie, légumes, etc.) des caractéristiques socio-culturelles (origine sociale du commerçant). On trouve sur ce marché un groupe de grossistes, généralement des métis ou des migrants des autres départements. Ils vendent tous les jours et en grande quantité. On y voit également un autre groupe de commerçants locaux, métis aussi, qui parlent le quechua et le castillan⁵⁹, vendent des

⁵⁹Dans ce contexte, il existe un bilinguisme commercial, dépendant du groupe de commerçants avec lequel l'échange commercial aura lieu, cependant, il s'agit peut-être plus de diglossie, puisque celle-ci peut être un

légumes. Ils tiennent également des bazars ou des boucheries, etc. Les familles locales qui achètent leur nourriture quotidienne sont la principale clientèle. Et enfin, il y a les producteurs de la province ou des petites communautés ethniques environnantes, surtout des paysans de langue quechua. Ils vendent à des prix très bas leurs propres produits de l'agriculture locale (pommes de terre, des plantes, l'artisanat, et d'autres produits saisonniers). Ce groupe est généralement présent le dimanche. Il est courant que tous ces vendeurs soient accompagnés de leurs enfants, on trouve aussi des enfants migrants de la zone rurale qui travaillent à titre personnel. Ceux-ci, depuis leur plus tendre enfance, passent leurs journées quotidiennes sur le marché, mangent, font leurs devoirs, jouent, etc. Mais ils s'aventurent également dans les activités commerciales d'achat et de vente.

Avec ces exemples nous voulons démontrer la présence des trois sous-systèmes :

1. Le marché en tant que sphère socio-culturelle (contexte physique)
2. Les adultes responsables (les parents, les commerçants et les clients) de l'enseignement des activités économiques des enfants (pratiques éducatives)
3. Les idées que mobilisent ces acteurs sociaux pour valoriser et valider les compétences sociales (ethnothéories)

Dans cet environnement, les enfants développent des compétences sociales ; l'apprentissage des valeurs comme le respect, l'expression orale et la communication commerciale. De même, les compétences mathématiques sont sollicitées pour rendre la monnaie et peser les produits.

Alors, ce biosystème s'analyse comme un mécanisme homéostatique qui fonctionne avec trois corollaires :

- 1) Les trois sous-systèmes fonctionnent de façon coordonnée,
- 2) Chaque sous-système va interagir avec des autres caractéristiques de la culture générale,
- 3) L'enfant et la niche s'adaptent mutuellement.

Le mécanisme homéostatique fonctionne comme un régulateur, car s'il y a un changement dans l'un des sous-systèmes, ceux-ci seront équilibrés grâce aux trois corollaires évoqués. Ainsi, s'il y a un changement extérieur à la niche de développement, le premier corollaire favorisera la cohérence de l'ensemble.

marqueur social, comme le dit Pérez-Caraballo (2013), une langue n'est jamais neutre quant aux représentations qu'elle véhicule. Ce terme de diglossie sera approfondi dans la troisième section de ce chapitre.

“In order to understand local adaptations to these changes introduced from the outside, it is useful to refer back to the first corollary of homeostatic mechanisms promoting cultural consistency” (Super & Harkness, 1986, p. 561)

Les auteurs mentionnent aussi que l'environnement, les habitudes et les ethnothéories des adultes suivent le même objectif à savoir socialiser l'enfant. (Super & Harkness, 1986, p. 559) Ce mode de fonctionnement coordonné est donc toujours en constante évolution et transforme la culture. Il est donc dynamique et s'adapte en permanence.

Sur la base d'un exemple de la société Kipsigis⁶⁰, les auteurs expliquent également que les théories parentales de l'obéissance et de la responsabilité, caractéristiques de cette société, ne sont pas applicables à l'école, mais ils soulignent en même temps que ce groupe culturel a généré de nouveaux concepts d'intelligence, non seulement pour la maison, mais aussi pour l'école.

“the concept of ng'om has been elaborated to ng'om en ga (intelligent at home) and ng'om en sukul (intelligent at school), child characteristics which were generally agreed to be uncorrelated.”(Super & Harkness, 1986, p. 564)

Cet exemple démontre qu'il existe une régulation homéostatique, de nouveaux termes générés pour différents espaces d'apprentissage pour les enfants, mais alors comment comprendre que deux espaces différents tels que la maison et l'école font partie de la même Niche de Développement. Nous reviendrons sur cette question lorsque nous parlerons des différences entre l'éducation formelle et l'éducation informelle.⁶¹

En second lieu, le regard de l'enfant est un principe pour comprendre l'acquisition de la culture. Selon les auteurs, Super and Harkness (1986) la métaphore de la niche, considère que l'enfant et la culture sont deux systèmes qui interagissent entre eux.

“The developmental niche is thus also a metaphor, in which the child and the culture are seen as mutually interactive systems”(Super & Harkness, 1986, p. 566)

Dans ce sens, rappelons que le troisième corollaire indique que l'enfant (l'organisme) et la niche sont mutuellement adaptables. L'enfant, selon les auteurs, va trouver dans l'environnement les informations qu'il va s'approprier comme les règles de comportement.

⁶⁰Au village Kokey de langue Kipsigi en Kenya, les auteurs ont mené une recherche sur le terme d'intelligence.

⁶¹Selon Greenfield et Lave (1978), l'éducation formelle et l'éducation informelle sont deux pôles éducatifs dichotomiques et ont des caractéristiques opposées.

Les auteurs soulignent que les trois sous-systèmes ont comme fonction commune d'assurer la médiation de l'expérience de développement de l'enfant.

“(...) regularities within and among the subsystems, and thematic continuities and progressions across the niches of childhood provide material from which the child abstracts the social, affective, and cognitive rules of the culture” (Super & Harkness, 1986, p. 552)

Considérant l'enfant et la culture comme participant de deux systèmes (êtres), la sociologie va apporter un cadre théorique pour comprendre cette relation. Lorsque Durkheim (1922) explique la socialisation de l'enfant, il fait référence à deux processus, l'un d'intégration et l'autre de régulation. Le premier, incitera l'individu à s'approprier d'une manière ou d'une autre et à générer, par le biais d'interactions entre les membres du groupe, un intérêt et un objectif communs. Le processus de régulation, dans une hiérarchie sociale juste et légitime pour le groupe, cherche à s'imposer aux individus et régule les passions et les désirs humains dans des passions socialement déterminées. L'éducation en tant que processus vertical conduit donc à la suprématie sociale qui s'impose à l'autonomie individuelle de l'enfant. Durkheim reconnaît que l'éducation peut varier en fonction du temps et du pays.

« Dans les cités grecques et latines, l'éducation dressait l'individu à se subordonner avec aveuglement à la collectivité, à devenir la chose de la société. Aujourd'hui elle s'efforce d'en faire une personnalité autonome. »
(Durkheim, 1922, pp. 43 - 44)

Durkheim parle implicitement d'un système de croyance comme d'une sorte de projet éducatif qui forgera le nouvel individu. Ainsi, il explique qu'il existe deux êtres. L'un étant l'être individuel et constitué des états mentaux qui lui permettent de se rapporter à lui-même et à ses expériences personnelles. Et l'autre est le système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui fait partie du groupe que nous formons. La somme des deux formeront alors « l'être social ». En conclusion, le résultat de l'interaction de ces deux êtres est la finalité de l'éducation. (Durkheim, 1922, p. 51)

Les deux positions théoriques placent l'être individuel ou l'organisme en face du système culturel, mais elles ne lui confèrent pas la même valeur fonctionnelle, Durkheim voit l'individu comme un récepteur du système d'idées et des habitudes, alors que Super et Harknes considèrent l'organisme comme un récepteur actif qu'organisent tous les éléments de la culture.

Valsiner et Litvinovic (1996) expliquent que la dynamique entre l'être individuel et la culture engendre des changements qui dépendent des processus psychologiques impliqués dans l'intériorisation, l'extériorisation et la construction de son contenu symbolique. C'est-à-dire que l'enfant est un générateur constant de changements culturels. (Super & Harkness, 1996, p. 63)

“Culture construction depends on the processes taking place constantly between and within individuals and in constantly unique environmental settings” (Super & Harkness, 1996, p. 64)

Dans la même mouvance conceptuelle, l'anthropologue Hirschfeld (2003) défend la position selon laquelle l'enfant n'est pas seulement un récepteur de culture, mais quelqu'un qui l'acquiert, s'y adapte et en retour la modifie. Pour lui, la compréhension de la culture doit passer par la compréhension de la « culture des enfants ». (Lignier et al., 2012) L'auteur soutient que l'anthropologie a négligé l'étude des enfants et de l'enfance parce qu'on considère qu'ils "deviennent des adultes" et qu'ils manquent donc de compétences culturelles dans ce processus. Pour la même raison, les études de socialisation sont les plus couramment réalisées et se basent principalement dans le domaine des adultes, en tenant compte du fait que les adultes enseignent à l'enfant, indépendamment du processus d'acquisition et de création culturelle de l'enfant. En ce sens, cette recherche se concentre sur le travail dans un environnement où seuls les enfants sont impliqués, « la sous-culture des enfants » comme en témoigne cette citation :

« En construisant leur propre environnement, les enfants s'engagent dans le même type d'activités, déploient les mêmes types de relations de pouvoir, d'autorité et de statut et font appel aux mêmes expériences significatives que les adultes quand ils créent et habitent leurs propres sphères culturelles. »(Hirschfeld, 2003, pp. 21 - 22)

Hirschfeld (2003) ne nie pas que l'enfant a besoin d'un environnement pour apprendre, celui-ci n'est cependant pas linéaire mais asymétrique, de sorte que la transmission culturelle d'une génération à l'autre, par apprentissage ou imitation directe ou indirecte, est un principe fondamental de l'anthropologie. Il insiste sur le fait que chaque enfant est « doté de facultés cognitives spécifiques » qui permettent le développement de certains domaines. (Hirschfeld, 2003, p. 9) Ainsi, à partir d'une étude il explique la façon dont les enfants peuvent gérer les

catégories qu'ils ont proposées, telles que « les croyances concernant les cooties⁶² » maladie contagieuse socialement transmise d'un enfant à un autre, une sorte de contamination interpersonnelle. » (Hirschfeld, 2003, p. 10) Cette représentation génère un type de classement groupal avec d'autres catégories ; le sexe, la race, l'âge, la parenté, car elles sont observables concrètement et donnent un sens à l'organisation politique et sociale ; les croyances des enfants sur cette maladie génèrent un ordre et une classification sociale dans leur environnement culturel.

En reprenant le cadre théorique de la « niche de développement » et avec la contribution décrite précédemment, il est important de souligner que le fait de considérer "l'enfant » comme un système qui interagit avec la culture, représente un grand potentiel pour reconnaître des études avec un regard intégral sur la socialisation des enfants (prenant en compte les ethnothéories des enfants). Cette démarche contribue également à l'intégration de différentes disciplines comme la psychologie et l'anthropologie.

4.1.1 Pourquoi privilégier le terme ethnothéorie dans cette étude ?

Le terme ethnothéorie est né du modèle théorique de la niche développementale de Super et Harkness (1986). Il est utilisé pour expliquer les représentations mentales de l'éducation et du développement de l'enfant dans un écosystème complexe et dans des groupes humains culturellement divers (peuples, groupes ethniques, groupes professionnels, syndicats, etc.) (Conus & Ogay, 2014, p. 4)

« We also favor the term “parental ethnotheory”, since it acknowledges the intellectual roots of this construct in anthropological studies of indigenous belief systems or folk theories” (Super & Harkness, 1996, p. 7)

Les ethnothéories⁶³ évoquent une construction sociale. Il est donc important de comprendre non seulement les idées, les croyances et les représentations mais aussi le contexte dans lequel elles émergent. Le cadre théorique de la niche développementale fournit les éléments nécessaires à la compréhension du système de croyances qui entoure la croissance et la socialisation des enfants.

⁶²Poux imaginaires

⁶³Son origine étymologique vient de la composition de deux vocables grecs « ethnos » et « theória ». Le premier fait référence à peuple, ou nation, le deuxième c'est la contemplation, l'observation, la spéculation. Donc, l'union de deux mots nous attribue la définition « l'ensemble de connaissance ou des idées particulières construit par un peuple ».

Notre étude s'intéresse aux ethnothéories relatives à la réussite éducative et à ce qu'elles expriment selon qu'il s'agit de savoirs plus traditionnels au sein de la communauté et de la famille ou de savoirs plus formels tels que ceux mis en place à l'école. Ainsi, la notion d'ethnothéories dans cette recherche énonce des « sens communs », « des idées », « des représentations », « des croyances », ou encore des « concepts établis scientifiquement » sur le développement de l'enfant par un groupe culturel donné, tout en ajoutant l'idée que l'ethnothéorie fonctionne d'une certaine manière comme des théories qui vont façonner l'éducation.

Il existe d'autres termes utilisés par d'autres spécialistes des sciences sociales, qui font référence au « sens commun ». Bril (1999) fait mention des diverses appellations aux « dires » formulés par les adultes au sujet de l'enfant et son développement. Elle souligne que certains auteurs utilisent simultanément l'un ou l'autre terme, mais tous justifient pourquoi ils privilégient un terme particulier. ((Bril et al., 1999, pp. 8 -11) **Des idées** (Goodnow et Collins 1990), **des croyances** (Harkness et super, 1995 ; Ninio, 1979 ; Miller, 1988 ; Hess, Kashiwagi et Azuma, 1980 ; Sigel, McGillicuddy-Delisi et Goodnow, 1992), **des représentations** (Jodelet, 1991 ; Chombard de Lauwe, 1991), **des conceptions** (Sabatier, 1994), **des théories implicites** (Vandersplas-Holper, 1987), **des théories naïves** (Ninio, 1979), et **des ethnothéories** (Super et Harkness, 1986 ; Bril et al., 1989).

Dans le groupe ci-dessus mentionné, il existe clairement deux écoles. La première, celle de la sociologie et la psychologie sociale française représentée par Durkheim (1922), Moscovici (1979) , Jodelet (1991) et Chombard de Lauwe (1991) . L'autre école de pensée, celle de la psychologie interculturelle du développement s'appuie sur les travaux de Ninio (1979), Goodnow et Collins (1990), Super et Harkness (1986), Bril et Dasen (1999), entre autres.

Dans cette étude, nous privilégions l'utilisation du terme ethnothéorie car ce concept va nous donner un cadre de référence, sur les théories de « sens communs », nous permettant d'interpréter la réalité et les actions qui concernent l'éducation (Conus & Ogay, 2014). Ainsi, cette approche dans la compréhension des idées et des systèmes de valeurs des composantes de l'étude (enfants, parents et enseignants) a pour base théorique la niche de développement, nous nous proposons en effet d'intégrer les comportements (pratiques éducatives) à la description de l'environnement où ces ethnothéories se forment. Ceci donne une vision holistique et une explication congruente de l'idéal et du réel.

Cependant, nous ne rejetons pas les autres termes mentionnés et considérons qu'ils sont complémentaires dans leurs définitions pour une meilleure compréhension des différents facteurs liés à l'éducation.

4.1.2 L'éducation formelle et l'éducation informelle en rapport avec la Niche de Développement

Comprendre les ethnothéories et y réfléchir nous invite à nous interroger sur les différents regards, celui des adultes, des enfants et celui du système éducatif politique, mais aussi, les pratiques éducatives, dans différents espaces et dimensions éducatives comme le foyer, l'école et la communauté ou la société en général.

Dans l'une des de sous parties précédentes nous avons posé la question :
Comment deux espaces différents : la maison et l'école font-ils partie de la même niche de développement ?⁶⁴

La théorie du modèle écologique de développement humain de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987; Härkönen, 2008) permet d'établir les facteurs des différents espaces (environnement écologiques) éducatifs et, à leur tour, les interactions entre les personnes, les actions et les rôles. Donc, il explique que ces espaces, ou environnement, se superposent les uns aux autres, ils créent des interactions réciproques, auxquels il donne différents noms, microsystème, méso système, exo système et macro système. Tout d'abord, la première entité, le micro système, la plus proche de l'enfant détermine ses principales intentions et finalités. Il définit ainsi ce concept :

“According to the text a microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by developing person in a given face-to-face setting with particular physical and material features, and containing other persons with distinctive characteristics of temperament, personality, and systems of belief”. (Härkönen, 2008, p. 7)

Ce concept explique comment les relations entre les personnes ont une grande influence, non seulement sur les aspects matériels et psychologiques mais aussi sur le système de croyances. Ulla va citer Bronfenbrenner sur le fait que le système de croyances peut être un grand stimulant pour le développement de l'enfant, comme l'explique aussi le cadre théorique de la niche de développement.

⁶⁴ Cf. p.67

“Bronfenbrenner (2002, 263-266) made the system definitions more precise and, among other things, payed attention to the belief systems of the people around the child because these can have a stimulating effect on development”.

(Härkönen, 2008, p. 8)

Alors que le micro système expose les relations les plus proches, le méso système (le second environnement) comprend les interrelations de deux ou plusieurs environnements dans lesquels la personne se développe activement (Bronfenbrenner, 1987, p. 44). Autrement dit le foyer d'un enfant peut représenter un microsystème et l'école un autre microsystème, et la relation entre ces deux éléments, l'environnement ou les personnes qui s'y trouvent, forme le méso système.

Le troisième environnement : l'exo système, c'est aussi les liens et les processus qui sont maintenus dans deux espaces différents, qui n'inclut pas la personne en développement en tant que participant actif la personne se trouve dans l'un des deux, mais elle exerce aussi une influence dans l'espace où elle ne se trouve pas. (Bronfenbrenner, 1987, p. 44 ; Härkönen, 2008, pp. 10 - 12) Exemple, le travail du parent ou le cas des institutions qui créent les lois protégeant les droits de l'enfant ou des programmes sociaux introduits par le gouvernement qui bénéficient à la population. Et enfin le macrosystème englobe tous les systèmes et le modèle général de la culture.

“The macrosystem consists of the overarching pattern of micro-, meso-, and exosystems characteristic of a given culture, subculture, or other broader social context, with particular reference to the developmentally-institutive belief systems, resources, hazards, life styles, opportunity structures, life course options, and patterns of social interchange that are embedded in each of these systems. The macrosystem can be thought of as a societal blueprint for a particular culture, subculture, or other broader social context”. (Härkönen, 2008, p. 10)

Cette référence à la théorie de Bronfenbrenner répond à la question du départ de cette sous partie. En principe, la niche de développement est un microsystème qui fait partie d'un mésosystème dans le cas d'enfants ou d'individus partageant le même l'espace éducatif à savoir l'école (l'éducation formelle) et la famille (l'éducation informelle).

Les implications entre les deux types d'éducation sont importantes, car nous faisons précisément référence au mésosystème où un seul individu se trouve dans deux microsystèmes mais est simultanément influencé par les deux environnements.

C'est pourquoi nous allons maintenant examiner les travaux de Greenfield & Lave, (1979), Dasen & Perregaux (2020) et (Acioly-Régner, 1994) qui débattent des notions de l'éducation formelle (scolarisation) et informelle (traditionnelle ou endogène). Dans les deux environnements, il s'agit d'une façon de comprendre et de pratiquer les transmissions éducatives.

Selon Greenfield et Lave (1979), l'éducation formelle et l'éducation informelle sont deux pôles éducatifs dichotomiques et ont des caractéristiques opposées. Ils ont indiqué huit caractéristiques de cette opposition, détaillées ci-dessous et nous commenterons certains passages pour observer ses idées et nous discuterons la pertinence de son approche dans le contexte péruvien (Greenfield & Lave, 1979, p. 1).

TABLEAU 8 - TABLEAU COMPARATIF ENTRE ÉDUCATION FORMELLE ET INFORMELLE

N°	Éducation formelle	Éducation informelle
1	Elle est séparée du contexte de la vie quotidienne	Elle est intégrée à la vie quotidienne
2	L'enseignant est responsable de la transmission de l'éducation formelle	L'élève est responsable de ses acquisitions
3	L'éducation est impersonnelle	L'éducation est communautaire
4	Elle a un programme explicite	Elle a un programme implicite
5	Les valeurs de l'éducation formelle changent et sont discontinues	L'éducation informelle forge la continuité
6	L'éducation se fait au travers d'échanges verbaux	L'éducation se fait par observation et imitation, qui prévalent
7	L'enseignement se fait par présentation verbale des principes généraux	L'enseignement se fait par démonstration
8	Les motivations sociales sont moins fortes	Les motivations sont fortes pour participer au monde des adultes

Ces huit caractéristiques comparatives nous semblent intéressantes et discutables, si nous considérons des exemples particuliers tels que l'apprentissage d'un métier ou d'une activité manufacturière, dans un cadre hors de la scolarité mais il serait beaucoup plus explicite de montrer ces différences entre les deux types d'enseignement. Cependant, nous évoquerons quelques exemples parmi l'éducation à la maison et l'éducation scolaire, et nous donnerons des exemples d'autres travaux qui peuvent illustrer ces différences.

1. L'éducation formelle est séparée du contexte de la vie quotidienne et l'éducation informelle (traditionnelle) est intégrée.

Commentaire : La vie quotidienne est pleine d'activités motivées par des aspects sociaux, économiques, etc., mais nous considérons qu'au Pérou, le système éducatif organise une grande partie du temps des enfants et des familles. Étant donné que beaucoup d'enfants péruviens passent en moyenne 6 heures à l'école, les autres activités de la vie quotidienne dépendent de cet horaire qui régit leur temps de sommeil, leurs repas, leurs loisirs et d'autres activités familiales. En ce sens, l'éducation formelle est peut-être en fait imposée à la vie quotidienne plus qu'intégrée.

2. L'enseignant est responsable de la transmission et de l'acquisition dans l'éducation formelle, tandis que dans la transmission informelle l'élève est responsable de ses propres acquisitions.

Commentaire : Considérant que cette responsabilité est fondamentalement une légitimité institutionnelle, il s'agit d'un point très superficiel. Car, comme nous l'avons vu, l'organisme (enfant ou être social) possède des potentialités lui permettant d'être responsable de ses acquisitions dans tous les contextes éducatifs. Cette idée est partagée par la théorie de Bronfenbrenner, selon lesquels la personne influence l'environnement et vice versa. Härkönen écrit à ce sujet :

“In a book by Saarinen et al. (1994, 90) the same thing is presented in the following way: underlining the meaning of interaction is based on an understanding that an individual's behavior is a consequence of the interaction between person and environment. It is the question of an influence that is effective in both ways: person influences environment and environment influences person.”(Härkönen, 2008, p. 4)

3. L'apprentissage est impersonnel dans l'éducation formelle par opposition à l'éducation informelle.

Commentaire : Dans l'espace informel, l'enfant interagit avec beaucoup plus de membres de sa communauté ou famille car les adultes jouent leur rôle d'éducateur. C'est ce que l'on observe dans les exemples de microsystème bidirectionnel, c'est-à-dire lorsqu'il y a plus d'une interaction dans le microsystème. D'autres auteurs (Berk (2000), Paquette and Ryan (2001)) ajoutent que l'enfant au début aura potentiellement une personne qui s'occupe de lui et que les interactions seront plus étroites, puis ce même enfant pourra interagir avec plus d'une personne pour l'acquisition de ses apprentissages.

“In a microsystem the bi-directional interactions are at their strongest and they have a most powerful influence on the child. At first the child’s relation to other people is dyadic and later on the child can handle several simultaneous interaction relationships” (Härkönen, 2008, pp. 7-8)

4. L'éducation formelle a un programme explicite alors que dans l'éducation informelle (traditionnelle), elle est implicite et, en elle-même.

Commentaire : Dans le cas du Pérou, comme dans d'autres pays, l'éducation formelle est régie par le programme éducatif national. Cependant, il nous semble important d'étudier des ethnothéories, car la compréhension du « sens commun » démontre le programme implicite dans les deux types d'éducation.

La théorie de la niche développementale explique que les parents vont faire le choix de ce qu'ils pensent être le mieux adapté à l'enfant pour son développement. Ils utilisent leurs conceptions et croyances apprises dans le cadre de leur propre culture. Celle-ci n'est pas écrite, mais elle est transmise de génération en génération ; ce qui la rend légitime et reproductible.

5. Les valeurs de l'éducation formelle changent et sont discontinues, tandis que l'éducation informelle forge à une relative continuité des traditions.

Commentaire : c'est peut-être grâce au programme implicite de l'éducation formelle qu'elle forge la continuité, car sa valeur est la genèse et sa fonction sociale. Comme l'explique la dichotomie établie par Dasen & Perregaux (2000) sur l'apprentissage de connaissances locales impulsées par la famille (éducation informelle) contrairement aux connaissances imposées par une culture extérieure à la communauté (éducation formelle).

« Au niveau pédagogique, les parents prennent une part importante dans l'éducation traditionnelle des enfants, transmettent les connaissances oralement, dans la langue locale, et suivent des modèles élaborés par le groupe, là où l'enseignement est basé sur des modèles et valeurs imposés de l'extérieur, et privilégie l'écrit et la langue étrangère » (Dasen & Perregaux, 2000, p. 113)

Pour corroborer l'idée du cas péruvien, dans les années 70 les parents qui ont migré vers la capitale depuis les différentes provinces, vivent un processus d'acculturation⁶⁵

⁶⁵(Berry et al., 2006) désigne ce terme d'acculturation pour expliquer les processus et les résultats généraux (tant culturels que psychologiques) du contact interculturel.

et diglossie.⁶⁶ Ils interdisent aux enfants de parler et d'apprendre la langue native pour mieux s'adapter à la vie de la classe moyenne métisse et suivre l'éducation scolaire. Cependant, les valeurs de la culture andine sont restées fortement marquées dans les relations de voisinage avec la continuité de certaines traditions en termes de croyances religieuses, fêtes, de gastronomie et de la réciprocité appelée « ayni » dans les interrelations entre personnes.

Greenfield & Lave (1978) signalent une observation intéressante sur la formalisation des effets des valeurs culturelles, en disant qu'il faudra procéder à une recherche des cultures ayant une éducation formelle et des valeurs traditionnelles, ou, au contraire, une éducation traditionnelle dans un contexte culturel qui encourage le changement. Cette initiative n'est pas loin des politiques de l'éducation interculturelle bilingue au Pérou, sachant que 20 % de la population parle une langue native et depuis des années l'état a modifié ses programmes éducatifs pour enseigner dans la langue native des programmes nationaux, et aussi pour formuler un programmes contextualisés selon l'environnement culturel.

6. Dans l'éducation formelle, l'apprentissage se fait à travers des échanges verbaux et des questions, alors que dans l'éducation traditionnelle, c'est l'observation et l'imitation qui prévalent.

Commentaire : Dans la caractéristique précédente, nous avons mentionné que 20% de la population parlent une langue maternelle selon le recensement de 2017 au Pérou. Selon le programme d'études de la EIB, l'une des difficultés de l'enseignement en langues originelles au Pérou réside dans le fait qu'il n'y a pas de communication écrite. En ce sens, on considère que la différence entre les deux types d'éducation réside davantage dans le fait tangible de l'écriture que dans l'échange verbal, comme le prouve le fait que dans la zone andine, il est reconnu que les parents qui parlent le quechua ou l'aymara transmettent des valeurs et des récits mythiques à travers l'oralité,

⁶⁶La diglossie (Pérez-Caraballo, 2013) se produit dans les zones où deux ou plusieurs langues sont parlées et où l'une d'entre elles a un statut et un prestige plus élevés que l'autre ou les autres.

en même temps en faisant de l'enfant un membre actif de nombreuses activités réalisées, l'enfant apprend également par imitation.

7. Dans l'éducation formelle, l'enseignement se fait par présentation verbale de principes généraux et l'enseignement traditionnel par démonstration.

Commentaire : (Acioly-Régnier, 1994) dans son étude « La juste mesure » en matière de compétences mathématiques auprès des travailleurs de la canne à sucre à Brésil, postule que des indices de conceptualisation peuvent être repérés sans qu'il y ait verbalisation. Elle cite Vergaud (1992b) « le chercheur doit créer les conditions permettant aux sujets d'explicitier leurs connaissances implicites (justes ou fausses), et donner ainsi du sens et des raisons à leur action ». Elle confirme le postulat selon lequel l'éducation informelle repose sur un modèle de type observation/imitation et que c'est surtout au niveau des habiles que l'apprentissage est externalisé. (Acioly-Régnier, 1994, pp. 29-30)

8. Dans l'éducation formelle, les motivations sociales sont moins fortes comparées aux motivations que doit avoir l'enfant pour participer au monde des adultes.

Commentaire : Dans notre travail sur le marché "Vinocanchon" (Hurtado Bocangel, 2010) nous avons pu observer la dynamique active de l'enfant dans l'activité économique des parents, qui est d'une part due à la forte nécessité de soutenir économiquement la famille et qui est d'autre part un lieu d'intégration socio-économique.

Après certains commentaires sur les huit items comparatifs sur les deux types d'environnement éducatif exposés, nous constatons que l'éducation formelle et l'éducation informelle représentent deux microsystèmes qui sont dichotomiques et interdépendants. Dès la gestation, les parents se réfugient dans le guide du médecin et les conseils de leur famille pour le meilleur traitement et développement de l'enfant à naître. Après la naissance de cette structure continue, ils sont toujours guidés par les deux groupes d'idées, l'une scientifique (l'hôpital, le pédiatre, les pratiques de garde d'enfants, etc.) et l'autre traditionnelle (les conseils de parents et d'amis). Par exemple « l'emmaillotage du bébé » pratique très courante dans les zones rurales, donc très populaire à laquelle les familles restent attachées et le rejet de cette pratique par le monde médical, scientifique. Cet exemple permettrait de montrer la lutte qui existe parfois entre la tradition (qui en fait est très bien adaptée à l'enfant et au climat entre autres) et les pratiques formelles, qui ne prennent pas forcément compte des réalités et des besoins locaux proches ayant l'expérience de la prise en charge d'un enfant. (Bril & Parrat-Day, 2008)

Les deux contextes sont donc aussi interdépendants, ils contribuent l'un à l'autre et s'opposent également. Mais tous deux subsistent et parviennent à faire en sorte que l'enfant se développe. Cette opposition est marquée par exemple lorsqu'il y a des différences ethniques entre l'éducation formelle et l'éducation traditionnelle, comme nous le verrons au Pérou où il y a une diversité de langues et donc aussi de manières d'être de ses populations. Cette dichotomie est une évidente diglossie (Pérez-Caraballo, 2013) entre l'école qui enseigne la langue castillan et possède un fort contenu occidental dans son apprentissage et d'autre part des familles qui viennent des zones rurales où l'on parle des « langues originaires »⁶⁷ comme le quechua, l'aymara, l'ashaninka, le matsigenka, le huitoto, etc. Dans le domaine de l'agriculture, l'horticulture, la pêche ou autres, les connaissances régionales et ancestrales persistent encore dans leurs formes de survie économique.

Comme exemple de cette situation, nous avons trouvé cette ambivalence dichotomique et interdépendante dans une question posée par un enseignant d'une zone rurale quechua, à un auditoire d'enseignants dans une formation d'éducation culturelle bilingue : "Est-ce que l'école doit s'adapter à la coexistence culturelle du peuple quechua ou est-ce à la communauté (la culture quechua) de s'adapter à la culture de l'école ?

Cette question est représentative de tant d'études sur l'impact des écoles rurales sur les communautés indigènes. Ames analyse des travaux anthropologiques au Pérou depuis 1960 qui démontrent essentiellement trois positions : (2014, p. 357)

1. Les mobilités individuelle et collective de la population de paysans se fondent sur le fait que l'école fournit des outils spécifiques, tels que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en castillan, afin d'acquérir du prestige et du pouvoir et d'améliorer ainsi la position sociale et les moyens de subsistance. La proposition indigéniste des XIXe et XXe siècles avec des représentants tels que Manuel Gonzales Prada, Jose Carlos Mariategui, José Antonio Encimas, Luis Valcarcel, entre autres pour qui le rôle de l'école rurale devait jouer dans le développement et l'intégration de l'indigène (« indio »)⁶⁸ dans la nation. (Ames, 2016, p. 359).
2. Le rôle d'intégration et de conflit dans le cadre de société nationale. Par exemple

⁶⁷Le Ministère d'éducation privilégie le terme « langue originarie ou indigène » au lieu d'autochtone dont l'usage est péjoratif pour les péruviens.

⁶⁸Terme utilisé par les Espagnols à leur arrivée, parce qu'au début ils pensaient être sur des terres indiennes. Ce terme a ensuite été repris par l'école indigéniste pour montrer qu'il y a une indifférence au sujet du statut socioculturel de la population rurale, et maintenant ce terme est aussi souvent utilisé comme expression péjorative. (Fuenzalia, Mayer, Escobar, Bourricaud, & Matos Mar, 1970)

l'étude de Celestino (1972) du « Cas Lampian » montre comment les changements dans l'organisation communale et l'épuisement des ressources conduisent à un conflit pour la terre. Dans ce cas, l'éducation a permis aux jeunes de s'adapter à la ville et démontre la résilience grâce à l'expérience migratoire. Une autre étude de Fuenzalida (1982) avec « El Milagro Huayopampino » démontre que des enseignants motivés ont entrepris une démarche très fructueuse pour la communauté. Ils ont adapté l'enseignement scolaire aux besoins de la communauté.

3. Les malentendus culturels pour transmettre des contenus et des valeurs contraires à la culture et à l'identité du pays. (Vasquez 1952, 1954) La théorie sociale dans les années 1950 à 1980 dans laquelle est expliqué le rôle de l'école pour moderniser les communautés indigènes ou du moins réaliser une articulation avec l'État. Rodrigo Montoya (1970, 1980) appelle cet idéal le "mythe du progrès", montrant comment l'école joue un rôle libérateur contre l'oppression féodale et détruit en même temps la culture indigène, en ignorant ses valeurs et en survalorisant les valeurs occidentales comme étant les seules valables. Ce sentiment de progrès semble être maintenu lorsque les parents veulent que « leurs enfants soient meilleurs qu'eux », et pour Vasconi (1967), cela signifie cesser d'être des paysans. L'idée de changement s'accompagne également d'une promesse de démocratisation (Pozzi, Scott et Zorrilla (1994)) qui est loin d'être réalisée, en raison du bilan négatif des mauvaises conditions des écoles rurales (le manque de formation des enseignants, faibles ressources, infrastructures inadéquates, etc.) (Ames, 2016). Prédomine dans cette dernière position une forme d'aliénation que l'école a contre les communautés autochtones et que la mission principale est l'homogénéisation culturelle pour une plus grande domination de l'État et des classes supérieures de la population. C'est un point de vue radical, mais c'est aussi un apport de compréhension du système éducatif péruvien et de ses processus historiques.

Cette courte présentation sur le rôle de l'éducation rurale au Pérou montre comment l'éducation formelle et l'éducation informelle ou traditionnelle peuvent être en contradiction, en assimilation ou même en interdépendance. En outre, l'analyse des lacunes politiques et idéologiques des travaux anthropologiques nous donne un aperçu de l'importance de l'étude des ethnothéories ou des représentations sociales afin d'entrevoir les problèmes sous-jacents tels que la discrimination et la sous-évaluation de la tradition culturelle dans l'éducation.

Les ethnothéories ne se concentrent pas seulement sur la distinction avec les différents groupes culturels ou ethniques, mais aussi sur les cultures socioprofessionnelles, par exemple,

dans l'éducation formelle, la culture professionnelle des enseignants. Avec cette clarification, nous nous demandons quel rôle jouent les parents (éducation informelle ou traditionnelle) et l'enseignant (éducation formelle) dans ces microsystèmes. Ceux-ci sont-ils également divergents et interdépendants ?

Une théorie qui explique la divergence entre des ethnothéories des parents et des enseignants est celle proposée par Hofstede (2001) cité par Conus & Ogay (2014) en référence aux dimensions de l'individualisme et le collectivisme. Cette théorie, explique que le modèle de l'enseignement rejoint le pôle individualiste. En revanche, le modèle éducatif des parents se positionne plutôt sur le plan collectif (Conus & Ogay, 2014, p. 13) Pour mieux illustrer ces modèles éducatifs : le modèle éducatif des parents est direct, vertical et collectif, parce qu'ils recherchent l'intégration sociale et la fonctionnalité. Tandis que, le modèle éducatif des enseignants est plutôt participatif, horizontal et individuel, dans le but de la réussite individuelle. (Conus & Ogay, 2014, p.18)

La divergence entre les deux ethnothéories suggère l'existence de relations de pouvoir asymétriques. Dans ces deux contextes (informel et formel) nous trouvons deux ethnothéories prédominantes, celles des parents et celles des enseignants, chacune représentant le contexte éducatif auquel il appartient. Ce sont les parents qui choisissent l'école, et qui déterminent la raison de ce choix, les qualités et les aspects qu'ils souhaitent pour le développement de leur enfant et / ou les possibilités économiques qui s'offrent à eux. Ils déterminent également d'autres activités d'apprentissage, de loisirs et de travail pour leurs enfants, en fonction de leurs conceptions de l'éducation de leurs enfants. D'autre part, il y a les ethnothéories des enseignants, ceux qui suivent un programme éducatif et qui s'en tiennent aux règles institutionnelles. Les ethnothéories s'inscrivent ainsi dans un groupe qui partage une culture professionnelle basée dans l'idéologie du groupe (les syndicats et l'option politique) et grâce à la trajectoire de vie et parcours professionnels. En conséquence, chaque groupe, parents et enseignants, défend sa position concernant le développement de l'enfant. Si celle-ci tend à l'opposition et à la divergence, Conus & Ogay, 2014 suggèrent qu'une issue pour une meilleure communication est la co-éducation pour construire une meilleure relation entre l'école et les parents, un réel partenariat où les enseignants sont conscients des divergences de conceptions de l'éducation. (2014, p. 19-21)

La position de l'enfant se situe donc entre deux contextes qui intègrent son développement (microsystèmes). C'est pourquoi chacun d'entre eux, lui donne une dénomination, « fils ou fille » dans le cadre familial, « élève » dans le milieu scolaire. Dans l'idée que l'enfant se trouve à l'intersection de deux sous-systèmes, avec des rôles et des

responsabilités différents mais peut être complémentaires. Il nous semble approprié que le thème suivant nous donne un aperçu de "l'ethnothéorie de l'enfant" dans sa vie quotidienne et dans sa propre société péruvienne.

4.2 Études au Pérou sur les opinions des enfants et des adolescents sur leur vie quotidienne, les services de santé et d'éducation qu'offre l'État et les violences domestique et scolaire

Selon les théories vues précédemment, le mode de vie de l'enfant dépendra de l'endroit où il grandit, des pratiques éducatives, et des ethnothéories des adultes, non seulement dans un domaine informel ou traditionnel comme la maison (famille) mais aussi dans un domaine formel, où il y a aussi des ethnothéories du groupe professionnel des enseignants.

Nous avons aussi évoqué que dans le cadre de la niche développementale, l'enfant (organisme) est un système indépendant et qu'il interagit avec celle-ci pour son propre développement. Soutenant cette même conclusion, la théorie de Bronfenbrenner explique aussi que l'enfant est un acteur actif, en tant que personne capable d'influencer le microsystème. (Härkönen, 2008) L'enfant va donc aussi former ses propres ethnothéories pour comprendre son entourage et savoir se débrouiller dans le lieu où il se développe. Ce que nous sommes appelés à traiter dans cette sous partie sont « les perceptions⁶⁹ des enfants péruviens ».

Pour cette approche, nous avons pris en compte les recherches d'une grande étude longitudinale appelée "Niños del Milenio"⁷⁰ menée pendant 15 ans à partir du 2002. L'objectif était d'évaluer les changements et de proposer des politiques publiques. Ils ont suivi la vie de 1200 enfants dans différents pays en Inde, au Vietnam et au Pérou. Les domaines d'études sont la nutrition, l'éducation, la jeunesse, la violence et l'environnement.⁷¹

Nous nous concentrerons sur trois études réalisées par Rojas Arangoitia (2011, 2013, 2016) dont la première en collaboration avec Cussianovich Zevallos (2013) qui peuvent nous donner des indices importants sur « les perceptions » des enfants et adolescents au Pérou. La première porte sur la vie quotidienne des enfants, la seconde sur ce que les enfants pensent des services de l'État, notamment la santé et l'éducation, et enfin, une étude sur la violence.

1. L'étude « Grandir au Pérou, l'utilisation du temps des enfants à la campagne et en

⁶⁹Ce mot "perception" est utilisé dans les études que nous présentons. Il n'est pas justifié dans de nombreuses parties du texte. A la place de « perception », les termes représentations ou idées sont employés. C'est ce que nous désignons dans la thèse les ethnothéories.

⁷⁰En anglais "Young Lives"

⁷¹<https://ninოსდელმilenio.org/> ou <https://www.younglives.org.uk/>

ville » réalisée par Rojas Arangoitia & Cussianovich Zevallos (2013) était menée dans quatre districts du Pérou : Rioja (selva), Andahuaylas (sierra), Villa Maria del Triunfo (costa) et Juliaca (sierra)⁷². Dans chaque zone, ils ont suivi la vie de 26 enfants, 13 garçons et 13 filles, la moitié provenant de zones urbaines et l'autre moitié de zones rurales ; ce qui représente également 25% d'autochtones et 75% de non-autochtones. (2013, p. 24)

Les conclusions de cette étude :

- Chez les enfants âgés de 9 à 10 ans, il existe quatre activités importantes dans la vie quotidienne. Activités domestiques, scolaires, professionnelles et récréatives. Bien que les activités domestiques fassent gagner en responsabilité au fur et à mesure que l'enfant grandit, selon l'étude, c'est entre 7 et 8 ans que ce changement se manifeste et surtout chez les enfants des zones rurales où ces activités ont lieu à un âge plus précoce.
- De toutes les activités, les plus importantes pour les enfants et leurs familles sont les activités scolaires. Elles occupent la majeure partie de leur temps car ils pensent que cela les sortira du cycle de la pauvreté. (2013, p. 9)
- Les quatre activités permettent un apprentissage formel et informel. Ainsi, dans l'espace scolaire et l'exécution de tâches conduisent à des apprentissages tels que l'addition, la soustraction, la multiplication, l'écriture, etc., en les considérant comme des apprentissages formels. Dans l'espace de travail et domestique, les enfants apprennent à cuisiner, à ranger, à nettoyer, à effectuer des travaux associés à l'entreprise familiale, etc. il s'agit en d'autres termes de l'apprentissage informel. Cet apprentissage débouche sur une valeur et une participation à la vie communautaire. (2013, pp. 56-59)
- La participation aux activités économiques des parents est également plus présente dans le milieu rural, car les enfants des zones urbaines ont difficilement accès aux activités de leurs parents. Suivant le sexe de l'enfant à l'approche de l'adolescence, la division des activités devient plus distincte.

⁷²Au Pérou, il existe trois régions naturelles : « la côte » (costa), qui est la zone proche de la mer, « la montagne » (la sierra), qui est constituée des cordillères des Andes (chaînes de montagnes), et « la forêt » (selva), qui forme en partie ce que nous appelons la partie amazonienne.

Il est pertinent de souligner, comme le fait également l'étude, que l'éradication du travail des enfants est un engagement international et national. Tout d'abord, parce que nous adhérons aux conventions 138 et 182 de l'OIT et au Programme international pour l'abolition du travail des enfants (IPEC) établi en 1992. Il existe en outre la stratégie de prévention et d'éradication du travail des enfants 2012 à 2021 (ENPETI). (2013, pp. 16 -17) Paradoxalement, il persiste une grande opposition de la part des mouvements sociaux d'enfants et d'adolescents qui travaillent et qui se battent pour leur droit au travail, le Pérou étant l'un des rares pays à compter de tels groupes.⁷³

- Enfin, l'étude souligne que, dans la tranche d'âge de neuf à dix ans, l'activité ludique est en baisse par rapport aux âges précédents. Selon les entretiens, les enfants aspirent à être plus jeunes pour pouvoir jouer davantage. Les observations montrent qu'à cet âge, le jeu devient une activité transversale de leur vie, alors qu'ils mènent des activités scolaires, domestiques et de travail. (2013, p. 54)

2. L'étude de Rojas Arangoitia, 2016, intitulée « Comment les enfants et les adolescents perçoivent-ils le rôle de l'état ? »⁷⁴ Son objectif était de connaître la perception qu'ont les enfants et adolescents sur les services de santé et d'éducation. Elle a suivi 51 enfants dans quatre provinces, Rioja (selva), Andahuaylas (sierra), San Roman (sierra) et Villa Maria del Triunfo (costa).

La grande conclusion est que les enfants adoptent une attitude de méfiance envers les institutions de l'État. En ce qui concerne l'éducation, ils ont le sentiment que c'est un espace contradictoire. C'est un lieu de bien-être parce qu'il fournit des connaissances qui sont la base d'un meilleur avenir et encourage également l'interaction entre pairs, cependant, il s'agit aussi un espace d'une pratique autoritaire dans ses interactions lorsqu'elles ne se conforment pas à ses propres normes. Les comportements autoritaires s'expriment par le biais de châtiments corporels et de sanctions verbales dans les écoles primaires et secondaires. Par ailleurs, on note la perception du service

⁷³Invernizzi (2003) transmet comme en 1998 devant la conférence d'Oslo, « le travail décent » est défendu par des groupes différents. Entre eux, les revendications du mouvement péruvien des enfants travailleurs péruviens MNNATSOP. (Movimiento nacional de niños y adolescentes trabajadores organizados del Perú). Les harangues résument la situation : *Oui au travail digne ! non à l'exploitation ! Oui au travail protégé ! non aux mauvais traitements et aux abus ! Oui au travail reconnu ! non à l'exclusion et à la marginalisation ! Oui au travail avec liberté, non au travail forcé !* (Invernizzi, 2003, p. 462)

⁷⁴Cette étude est basée aussi sur des données de la grande étude longitudinale "Enfants du millénaire".

éducatif qui n'offre pas de réelles possibilités de continuité scolaire pour tous les enfants.

Quant au service de santé, ils considèrent qu'il y a "maltraitance" des usagers, car il y a encore un schéma de traitement autoritaire et arbitraire. (Rojas Arangoitia, 2016, p. 8)

Enfin, l'étude souligne que si les autorités répètent "normativement" que les enfants sont des citoyens, elles sont conscientes qu'ils ne peuvent pas exercer leur citoyenneté. (2016, p. 91)

3. L'étude menée par Rojas Arangoitia (2011) sur les « Perceptions de la discipline et de l'autorité dans une école secondaire publique au Pérou » est basée sur les idées de la discipline et de l'autorité à l'école secondaire sur un échantillon de 51 enfants depuis 2007.⁷⁵

Selon ces résultats, le recours aux sanctions physiques et verbales est considéré comme un moyen de discipline pour les adolescents. Citant Trinidad (1999), Benavides (1997) et Ucelli (2000), l'auteur explique que la discipline est imposée de l'extérieur et qu'elle est donc basée sur l'exercice et la sanction physique pour corriger un comportement déviant. (Rojas Arangoitia, 2011, p. 15) C'est une caractéristique également soulignée par Ames (1999) « le contrôle verbal et corporel est une caractéristique prédominante dans les écoles rurales ». Un autre moyen est la violence symbolique, selon l'auteur qui cite Bourdieu (1981). Autrement dit, cette violence est intégrée dans l'esprit et donne un sens à l'action. Ainsi, l'auteur montre comment les pratiques civiques-patriotiques sont reproduites à l'école et renforcent l'autoritarisme et la sévérité (2011, p. 25) qui font partie du patrimoine militaire dans lequel sont reproduites des valeurs de comportement strict et de soumission.

En ce qui concerne la perception des élèves, ils considèrent la discipline comme une stratégie qui leur fournit un comportement ordonné et utile pour la vie adulte. L'étude montre que ces idées reproduisent les valeurs de l'autorité masculine, puisque supporter la douleur et affronter la punition est une façon de ne pas céder et cela donne de l'autorité dans le groupe de pairs. (2011, p. 28) Cela permet également de faire fonctionner un système d'intimidation. (2011, p. 34) Les adolescents préfèrent également être punis ou rappelés à l'ordre plutôt que de recevoir de mauvaises notes, et

⁷⁵La réalisation de l'enquête est dans quatre régions du pays : a) province de Rioja, région de San Martín ; b) province de San Martín, région de San Martín, c) la province d'Andahuaylas, région d'Apurímac ; c) la province de San Román, région d'Apurímac.

dans certains cas, ils ont tendance à considérer la « violence » comme un abus, même s'ils lui donnent un caractère légitime.

Dans les trois études, il est évident que les enfants et les adolescents comprennent l'environnement dans lequel ils grandissent. Il s'agit d'un bon cadre et de bonnes caractéristiques pour notre étude, étant donné que nous travaillons avec des enfants de 9 et 10 ans qui sont en quatrième année primaire y qui ont grandi dans différentes zones (urbaine et rurale). Nous constatons que cette tranche d'âge est considérée comme une période de changements, au cours de laquelle de plus grandes responsabilités sont assumées au sein du foyer. Ainsi, l'idée de travailler dans différentes régions (costa, sierra et selva) était intéressante, mais ces études n'ont pas distinguées dans ces résultats des différences significatives liées à la culture ou la vie socioéconomique.

Néanmoins il y a quelques clarifications concernant les zones rurales et urbaines. Nous avons vu dans le chapitre précédent que les régions « sierra » (montagne), « selva » (forêt amazonienne) et « Costa » (régions près à la mer) suivent un modèle répétitif dans les résultats scolaires dans l'Évaluation Nationale des Élèves.

4.3 Selon quels critères est définie la réussite éducative ? : L'intelligence ou les compétences

En partant des postulats des ethnothéories présentés dans la première partie du cadre théorique de notre étude, nous comprenons que les objectifs éducatifs poursuivis par chaque société sont le résultat d'une construction sociale. Les ethnothéories nous indiquent quelles capacités sont valorisées dans le développement de l'enfant (Bril et al., 1999, p.279). C'est ainsi que l'on détermine ce que l'enfant doit réaliser et comment il doit s'y prendre.

Les études interculturelles (visant à comparer les cultures entre elles) ont donné des orientations qui font référence aux valeurs ou aux capacités fortement marquées par l'aspect social. Wendenda Ahondju (1999) dans son étude sur l'intelligence dans la société « Tetela » (République du Congo), explique que la "réussite scolaire" a une valeur indéniable. Par contre, l'intelligence signifie que la scolarité est devenue un critère d'évaluation et de discrimination.

(La réussite scolaire) « Elle reste un des moyens privilégiés de préparation à l'insertion des individus dans la société moderne. On reconnaît à l'école la fonction d'évaluation de l'intelligence : l'échec ou la réussite scolaire renvoie le plus souvent à la question d'intelligence. À cela s'ajoute le fait que l'école discrimine et rejette certains individus. » (Bril et al., 1999, p.255)

Dans d'autres études sur les ethnothéories parentales sur l'intelligence, il existe plusieurs définitions, dont voici quelques exemples :

Le terme "N'glouè", utilisé par les parents Baoulé, a une composante sociale et une composante technologique. Dasen et son équipe suivent la distinction faite par Mundy Castle (1985) sur cette notion.

« Les premières correspondent à une valorisation de l'être collectif, à la gestion des relations interpersonnelles et à la cohésion du groupe; alors que les secondes font appel à la promotion individuelle, la rationalité, et aux capacités cognitives telles que le raisonnement, la mémoire, la rapidité d'apprentissage ».(Bril et al., 1999, p.280)

Le terme "Cql" exprime l'idée d'intelligence au Maroc. L'étude de Trees Pels (1999) montre également comment cette définition a une composante à la fois sociale et technique.

« La notion de CQL fait référence à la capacité individuelle à maîtriser ses passions, et à se conformer à l'ordre moral et social du groupe. La capacité de trouver le bon équilibre entre ses besoins personnels et les exigences morales et sociales apparaît comme un bon indicateur de la « sagesse » (Bril et al., 1999, p. 235)

Bril (2009) dans son article intitulé "Existe-t-il une définition universelle de l'intelligence ?" Utilise plusieurs exemples parmi ceux présentés ci-dessus pour montrer qu'il s'agit d'un terme polysémique, multidimensionnel et qu'il est déterminé en fonction de sa localisation. (2009, p. 2) Elle conclut donc que quel que soit le lieu où l'on utilise le terme "intelligence", il implique l'individu par rapport à sa société et son intégration dans celle-ci. (2009, p. 7)

En général, les études comparatives culturelles sur la définition "émic" de l'intelligence décrivent une série de "compétences" qui appartiennent à une logique d'intégration sociale et déterminent la position ou le rôle de l'individu dans celle-ci.

Ogbu (1981) explique les compétences par les théories natives de la réussite (autre terme pour les ethnothéories). Dans un article intitulé "l'origine des compétences", cet auteur présente un modèle théorique permettant de comprendre les compétences transmises dans l'éducation des enfants. Sa proposition est basée sur la discussion et la critique des théories de l'éducation dans la population de la classe moyenne supérieure, qu'il veut imposer comme la meilleure façon de procéder à l'éducation des enfants avec le soi-disant "curriculum caché à la

maison" (Bruner et Connolly 1974) sans être pertinent pour d'autres populations culturelles, en particulier les groupes de population noire et les migrants.

Son modèle théorique accorde de l'importance aux suggestions des anthropologues, des sociologues et des psychologues interculturels tels que Le Vine (1967), Inkales (1968) et Berry (1977).

Le point important dans cette théorie est de comprendre que les compétences précèdent l'individu, et non le contraire, c'est-à-dire que ce qu'un enfant va apprendre est déjà socialement établi et c'est sur cette base que les adultes vont orienter leurs stratégies et leurs théories d'éducation.

Comme nous l'avons souligné, la base théorique repose sur l'écologie culturelle définie par Steward (1981) comme "l'étude des modèles de comportement institutionnalisés et socialement transmis qui sont interdépendants des caractéristiques contextuelles" (Ogbu, 1981, p. 421). Le modèle d'Ogbu suggère de parler de « l'environnement effectif », qui est le plus proche, et à partir duquel, divers éléments interagissent et sont mobilisés pour comprendre pourquoi chaque population culturellement définie va générer des compétences en fonction de ses caractéristiques propres.

Le raisonnement qui sous-tend ce modèle est que, dans chaque population, la plupart des enfants grandissent pour devenir des adultes compétents (femmes et hommes). Ogbu (1981) invoque trois arguments :

- On leur enseigne plus ou moins le même ensemble de compétences instrumentales. Dans l'éducation des enfants, l'accent sera mis sur le développement de types de comportement utiles pour l'économie adulte.
- Les compétences instrumentales propres à leur sexe sont enseignées et acquises par des techniques culturellement standardisées.
- La population est motivée pour inculquer et acquérir les compétences essentielles aux tâches culturelles des adultes en utilisant les récompenses sociales pour favoriser la compétence et les pénalités pour sanctionner l'incompétence.

Tout ce qui précède se concentre également sur les théories « natives » de la réussite ou les théories folkloriques sur la façon dont les tâches culturelles sont développées afin de réussir dans le système des positions sociales.

La réalisation de cet objectif influence à la fois :

- La capacité d'accéder à des postes de statut supérieur ou de se référer à des tâches d'adultes

- La capacité d'exécuter ces tâches

Son modèle s'appelle le modèle écologique de la parentalité, lequel comporte huit composantes décrites de manière causale. (Ogbu, 1981, p. 422)

- A. *Environnement effectif* (Effective environment) dans lequel les aspects de l'environnement affectent directement la recherche de la subsistance et la protection contre les menaces pour assurer la survie physique. Celle-ci comporte des éléments tels que les niveaux de technologie (outils d'utilisation et d'exploitation pour la protection), les connaissances de la population (sur la nature et l'environnement) et la nature des ressources disponibles (techniques nécessaires pour explorer leurs ressources).
- B. *Stratégies culturelles de subsistance* (cultural tasks subsistence) ou modes d'exploitation des ressources, il s'agit des tâches culturelles et des gammes d'activités économiques disponibles.
- C. *Les catégories de modèles d'adultes* (Dominant adult categories & instrumental competencies), de personnes ayant réussi ne sont pas nécessairement liées aux stratégies de subsistance, qui dépendent à leur tour des stratégies de subsistance et des théories de la réussite.
- D. *Les théories de succès* (Native theory of success) qui influencent les pratiques et les valeurs parentales.
- E. *Théorie locale de l'éducation des enfants* (native theory of child rearing), fondée sur leur notion de réussite, l'image des personnes qui réussissent, l'organisation des tâches parentales. Ces notions guident les adultes dans leur relation avec les enfants.
- F. *Organisation sociale et activité de subsistance* (social organisation), se réfère à la famille, au type de lieux où les enfants sont élevés, aux personnes ou aux agents en charge des enfants.
- G. *Les techniques d'éducation des enfants* (organisation techniques in various settings), le modèle postule que les activités d'éducation des enfants sont influencées par la nécessité de produire des catégories d'adultes fonctionnels en leur inculquant des compétences.
- H. *Les modèles d'enfants et de compétences dominantes des enfants* (types à compétences) les résultats de l'éducation des enfants dans une culture donnée, évalué en examinant les attributs caractéristiques des enfants les plus semblables aux modèles adultes qui auront plus de chance de développer les compétences des adultes.

Selon leur modèle, un déterminant est l'organisation socio-économique qui constitue le cadre général dans lequel les parents et la société en général imposent les compétences favorables au maintien de ce système. Il établit un lien plus étroit dans la relation d'un système plus proche ou espace d'influence, dans lequel les activités économiques des parents influencent l'acquisition de certaines compétences. Il donne l'exemple suivant : dans la société des chasseurs-cueilleurs, la faible accumulation de nourriture exige des compétences telles que l'individualisme, l'indépendance, l'affirmation de soi et la prise de risques, tandis que dans la société pastorale et agricole, où l'accumulation de nourriture est élevée, on attend d'un individu qu'il ait des compétences telles que la conformité, la responsabilité et le conservatisme.(Ogbu, 1981, p. 218)

Les notions de réussite sont liées aux ethnothéories de l'éducation. D'une part, elles montrent les théories implicites de ce qui est le mieux pour un enfant en termes de développement, que ce soit à la maison ou à l'école, et d'autre part, le niveau qu'il doit atteindre, c'est-à-dire les compétences qu'il doit attendre et donc les compétences qu'il doit acquérir. Dans un exemple sur l'autonomie, une étude comparative entre le Japon et Israël réalisée par Osterweil & Nagano, (1991) montre les différents regards de mères sur cette compétence-là. Les mères au Japon estiment que leurs enfants gagnent en autonomie s'ils jouent avec d'autres enfants et ils se passent de leurs parents tandis que les mères en Israël comprennent que leurs enfants peuvent s'occuper d'eux-mêmes de façon constructive, comme participer à des initiatives propres dans les activités de la maison.

Comme nous l'avons vu, les compétences sont liées à la culture dans laquelle l'enfant se développe, en fonction de la valeur qui leur est accordée. Dans ce sens, nous avons examiné le projet éducatif péruvien (éducation formelle), dans lequel nous avons constaté qu'il est axé sur le développement des compétences et des aptitudes des élèves, la définition donnée dans le programme d'études étant la suivante :

« La faculté d'une personne à combiner un ensemble de capacités afin d'atteindre un objectif spécifique dans une situation donnée, en agissant de manière pertinente et éthique » (Ministerio de Educación, 2016)

Nous avons seulement voulu montrer que la théorie est en accord avec la réalité du pays, cependant il est nécessaire d'approfondir les ethnothéories de la réussite éducative, qui peuvent révéler les vraies valeurs dans la pensée de l'enfant, des parents et de l'enseignant et d'étudier comment les ethnothéories se relient entre elles. Comme nous l'avons vu,

l'intelligence apparait comme un moyen et les compétences comme un objectif, les deux font partie d'une construction sociale, économique et politique de la réussite éducative.

PARTIE II
Démarche méthodologique

Chapitre 5. Le contexte de la recherche et ses enjeux méthodologiques

Dans le souci de s'appuyer sur les idées, les pensées et les croyances des ethnothéories de la réussite éducative des enfants, des parents et des enseignants ainsi qu'aux espaces de leur vie quotidienne, nous utilisons une méthodologie multidisciplinaire dans une étude descriptive (Pelletier & Demers, 1994 ; Abreau, 2012), mais en mettant l'accent sur l'approche ethnographique. L'intention de notre étude est de parvenir à leur propre vision de leur monde, à leurs propres façons d'interpréter leurs réalités à travers leurs discours. Marvin Harris explique que les propositions émiques se réfèrent à des systèmes logique-empiriques dont les distinctions phénoménales sont des contrastes et des discriminations que les acteurs eux-mêmes considèrent comme significatifs, réels, vrais, ou d'une certaine manière, appropriés. (Harris, 1979, pp. 493-494) Cela signifie que le travail de l'anthropologue consiste à saisir ce que les acteurs sociaux interprètent à partir de leur propre vie. Le travail d'approche étiq, quant à lui, est « un corpus de prédictions sur le comportement de classes de personnes » (Harris, 1979, p. 497). C'est-à-dire qu'il peut être corroboré par d'autres observateurs scientifiques indépendants afin que cela soit utile à la compréhension et à l'interprétation culturelle.

Dès le début, notre interaction avec le groupe d'étude a été marquée par un dialogue et une coordination constante, car il était important que les enfants et les adultes acceptent de participer à notre recherche, puis qu'elle concernait leur vie. Notre premier accès s'est fait par le biais de 3 écoles dans différents districts de la région de Cusco. Précédemment, nous avions demandé à 5 écoles de participer à cette recherche mais seules 3 ont accepté. Malgré les entretiens intermédiaires, les deux écoles qui ont refusé notre travail n'ont donné aucune autre raison que le fait qu'elles avaient une lourde charge de travail, le Ministère de l'Éducation leur imposant des évaluations très fréquentes. Les écoles qui nous ont accordé leur soutien sont : une école privée dans une zone urbaine, deux écoles publiques, l'une dans une zone urbaine périphérique, et l'autre dans une zone rurale.

En plus de ces trois d'écoles, nous avons contacté, au sein de ce secteur, une enseignante de la zone rurale qui, après avoir pris connaissance de notre recherche et des défis qu'elle représentait, nous a invités à nous rendre dans son établissement scolaire, à près de 5 heures de route de la capitale de la région Cusco. Un endroit de population quechua et à une altitude de 5000 mètres au-dessus du niveau de la mer. Nous avons constaté que cette opportunité était importante car elle nous permettait de lier certaines idées sur l'école

nationale avec l'éducation Bilingue Interculturelle et la vie traditionnelle des communautés Quechua.

5.1 Méthode de construction des données : catégories conceptuelles, choix de l'échantillon et critères de collecte des données

La préoccupation épistémique importante pour nous est la compréhension de la relation entre le discours et la réalité sociale (Santander, 2011, p. 222). C'est pourquoi nous avons commencé par des catégories basées sur des concepts-clés tels que « *logro educativo* » (réussite éducative). En analysant une telle expression, la question que nous posons est de savoir s'il s'agit de l'éducation, de la socialisation au sein de la famille (éducation informelle) ou de l'éducation scolaire (éducation formelle). Notre intention est de permettre à l'interlocuteur d'exprimer ses idées dans ses propres termes, l'approche émique, favorisant la spontanéité pour qu'il définisse amplement ce qu'il entend par réussite éducative. Cependant, afin d'orienter nos recherches et garder l'objectivité indispensable, nous avons construit un groupe de catégories qui évoquent une approximation déductive.

Pour nous situer dans le contexte, nous avons pris par exemple la référence d'un discours politique d'un ancien président qui, en quelques lignes, évoque son aspiration au but ultime de l'éducation pour le pays :

« Si nous parvenons à avoir une bonne éducation, nous pourrions éliminer tous les problèmes de corruption. Nous voulons que les écoles du Pérou ne se contentent pas d'éduquer de bons élèves, nous devons éduquer de bonnes personnes, de bons Péruviens. Si nous atteignons cet objectif, vous pouvez être sûrs que nous éliminerons la corruption et que nous aurons des autorités correctes et honnêtes qui travailleront pour le bien du Pérou et de tous les Péruviens »

« Si logramos tener una buena educación, vamos a lograr desterrar todos los problemas de corrupción. Nosotros queremos que, en los colegios del Perú, no solamente se formen buenos estudiantes, tenemos que formar buenas personas, buenos peruanos. Si logramos el objetivo, tengan la seguridad que vamos a desterrar la corrupción y tendremos autoridades correctas, honestas que trabajen en bien del Perú y de todos los peruanos »

Extraits du discours du Président Martin Vizcarra dans l'Inauguration d'un collège à Huarochiri le 6 août 2018

À partir de cet extrait, nous avons dressé une liste de concepts théoriques qui correspondraient au groupe de personnes qui nous intéresse, à savoir les enfants, les parents et les enseignants. Par exemple, que signifie la réussite ? à être un bon élève ? Ou à être une

bonne personne ou à être de bons péruviens, ce qui est l'objectif du système éducatif ? Où ceci se construit-il, à la maison ou à l'école ? Nous voyons donc qu'un adjectif « *buena, bueno, buenos o buenas* » (bon, bonne, bons ou bonnes) peut accompagner un idéal « de l'être » ou « du comportement de quelqu'un ». L'idée était déjà d'avoir une référence à ce que nous pouvions trouver sur le terrain et nous avons donc proposé quelques catégories conceptuelles qui nous guideront dans l'observation et l'interaction avec le terrain.

Ce processus a guidé notre réflexion et ce de manière hypothético-déductive (Santander, 2011, p. 214) en formulant des catégories qui nous ont permis de vérifier l'hypothèse que nous avons énoncée dans l'étude⁷⁶ Nous avons organisé ces catégories en sous-groupes en fonction de l'acteur social (enfant, parent ou enseignant), en distinguant leurs rôles et les variations du contexte d'éducation ou de socialisation de l'enfant.

TABLEAU 9 - *CATÉGORIES CONCEPTUELLES DIRECTRICES QUI CONDUISENT AUX CATÉGORIES « ÉMIQUE- ÉTIQUES »*

<i>Sous-groupes</i>	<i>1. Catégories conceptuelles générales</i>	<i>2. Catégories conceptuelles particulières</i>
Enfants	1.1. Sexe 1.2. Langue 1.3. District ou zone de résidence 1.4. Conception de la réussite éducative 1.5. Facteurs de la réussite éducative	2.1 Caractéristiques d'un « bon élève »
		2.2 Caractéristiques d'un « bon fils ou bonne fille »
		2.3 Activités quotidiennes
		2.4 Les pratiques éducatives à l'école et à la maison
		2.5 Les apprentissages à l'école et à la maison
		2.6 Les besoins de l'enfant à l'âge concerné et dans l'étape de la 4 ^{ème} année primaire
Parents	1.6. Différence parmi les zones rurales et les zones urbaines	2.7 Liens sociaux (la famille, les collègues et les enseignants)
		2.8 Leur vie future « métiers ou professions »
		2.9 Activité économique
		2.10 Les pratiques éducatives à l'école et à la maison
		2.11 Les responsabilités des enfants à la maison
		2.12 Les activités et la personnalité de leurs enfants
		2.13 Participation aux activités à l'école
		2.14 La vie future de leurs enfants
		2.15 Liens sociaux (la famille et les enseignants)

⁷⁶ Cf.18-19

	2.16	Parcours professionnel
	2.17	Organisation de l'école et la pédagogie appliquée en classe
Enseignants	2.18	Les compétences à apprendre à l'école
	2.19	Mesurer les résultats attendus
	2.20	Liens sociaux (les parents des élèves et les collègues)
	2.21	Les pratiques éducatives à l'école et à la maison

Ces catégories conceptuelles nous aident à expliciter les techniques de recherche, et leur analyse en termes émiques, ainsi que les résultats des catégories en termes étiques. Par exemple, si nous utilisons la procédure pour formuler aux parents cette question : « quelles sont les facteurs de la réussite éducative ? » (Catégorie conceptuelle générale 1.5 selon le tableau 9) après avoir obtenu la réponse et l'avoir classée par codes en fonction du groupe, des parents, et de la zone d'où ils proviennent, nous avons obtenu les catégories émiques, basées sur leurs propres perceptions.

Nous allons maintenant présenter la sélection de la population et les zones d'étude à partir des différents critères. Ce choix détermine les axes pour formuler la comparaison des réponses émiques et établir les interrelations entre les autres catégories.

5.1.1 Critères de sélection de la population étudiée

Nous avons d'abord décidé de retenir les critères de l'âge et de l'année scolaire des enfants, puis en fonction de ce choix, les groupes des parents et des enseignants.

5.1.1.1 Critères de sélection de la population des enfants : La tranche d'âge et le niveau scolaire des enfants

Il y a deux raisons pour lesquelles nous avons privilégié la classe de la quatrième année du primaire où les enfants ont entre 9 et 10 ans. La première relève d'un critère socioculturel et la seconde raison relève du critère scolaire et linguistique, car ce niveau scolaire correspond à l'une des références de base de L'Évaluation Nationale Des Élèves (ECE) au Pérou.

5.1.1.1.1 Critères socioculturels

L'étude réalisée par Rojas Arangoitia & Cussianovich Zevallos en 2013 décrit la vie quotidienne des enfants de manière comparative dans différentes régions du Pérou. Ces deux chercheuses constatent qu'en général à l'âge de 9 ou 10 ans, les enfants sont considérés comme préadolescents. Parce que les enfants à cet âge, dans le cas du Pérou, acquièrent de

plus grandes responsabilités au sein du foyer. Ils gagnent en autonomie et, leurs rôles associés à leur genre se différencient et se diversifient ((Rojas Arangoitia & Cussianovich Zevallos, 2013) p. 15-16). Ainsi nous retenons ce groupe de préadolescents pour notre étude.

5.1.1.1.2 Critère d'évaluation scolaires et linguistiques

En quatrième année (CM1) d'école primaire (l'âge de 9 à 10 ans), selon le programme éducatif, les élèves sont censés avoir acquis des compétences en écriture et en lecture. Au Pérou, 25,8 % de la population parle une langue originaire (langue maternelle ethnique) ; donc aux endroits où le bilinguisme existe, (une langue « originaire » et une langue « officielle » le castillan). Les élèves sont censés maîtriser l'écriture et la lecture dans leurs deux langues. C'est pourquoi l'État péruvien mène une évaluation annuelle scolaire des élèves (ECE)⁷⁷ dans les cours de mathématiques et la compréhension de lecture en trois niveaux scolaires⁷⁸ et spécifiquement, en 4^{ème} année avec l'évaluation en langue originaire :

- Deuxième année de primaire (enfants de 8 ans)
- Quatrième année de primaire (enfants de 10 ans)
- Deuxième année de secondaire (adolescents de 14 ans)

Une courte explication sur le groupe de quatrième année, car il a souffert de modifications au cours de la période de 2008 à 2019 dans l'Évaluation Nationale d'Élèves (ECE) : Bien que l'évaluation ECE soit apparue en 2007 pour évaluer les élèves de 2^{ème} année de primaire, c'est à partir de 2008 que la 4^{ème} année de primaire a été évaluée en compréhension de lecture, avec la particularité d'être évaluée en castillan et aussi en langue originaire. Ce sous-groupe prend le nom d'ECELO⁷⁹ l'Évaluation Nationale d'Élèves en Langues Originaires, qui est réservé aux étudiants des établissements d'enseignement d'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB).

À partir de 2016, un autre changement est apparu pour les élèves de 4^{ème} qui n'appartiennent pas aux établissements EIB (Éducation Interculturelle Bilingue), lesquels seront évalués dans la langue castillane et en mathématiques. Bien entendu, ce groupe des écoles EIB poursuit l'évaluation dans la langue originaire avec le même système : évaluation dans la langue originaire une année et évaluation en castillan l'année suivante et ainsi de suite.

⁷⁷Evaluación censal de estudiantes

⁷⁸L'équivalence avec les niveaux scolaires entre Pérou et France par rapport à l'âge. À l'école élémentaire, la deuxième année représente le CE1, la quatrième année représente le CM1. Au collège, « le deuxième secondaire » au Pérou représente la quatrième en France.

⁷⁹Evaluación censal de estudiantes en lengua originaria

Cette évaluation au début appelée ECELO, puis ECE, va connaître une nouvelle forme en 2019, avec le nom d'EM, ce qui signifie évaluation par échantillon des élèves (*Evaluación Muestral De Estudiantes*) Ainsi, certaines écoles seront choisies de façon aléatoire et ; l'évaluation porte sur les matières suivantes : sciences de la technologie et éducation morale et civique (*personal social*).

Ces diverses transformations au cours du temps sont résumées dans le graphique suivant :

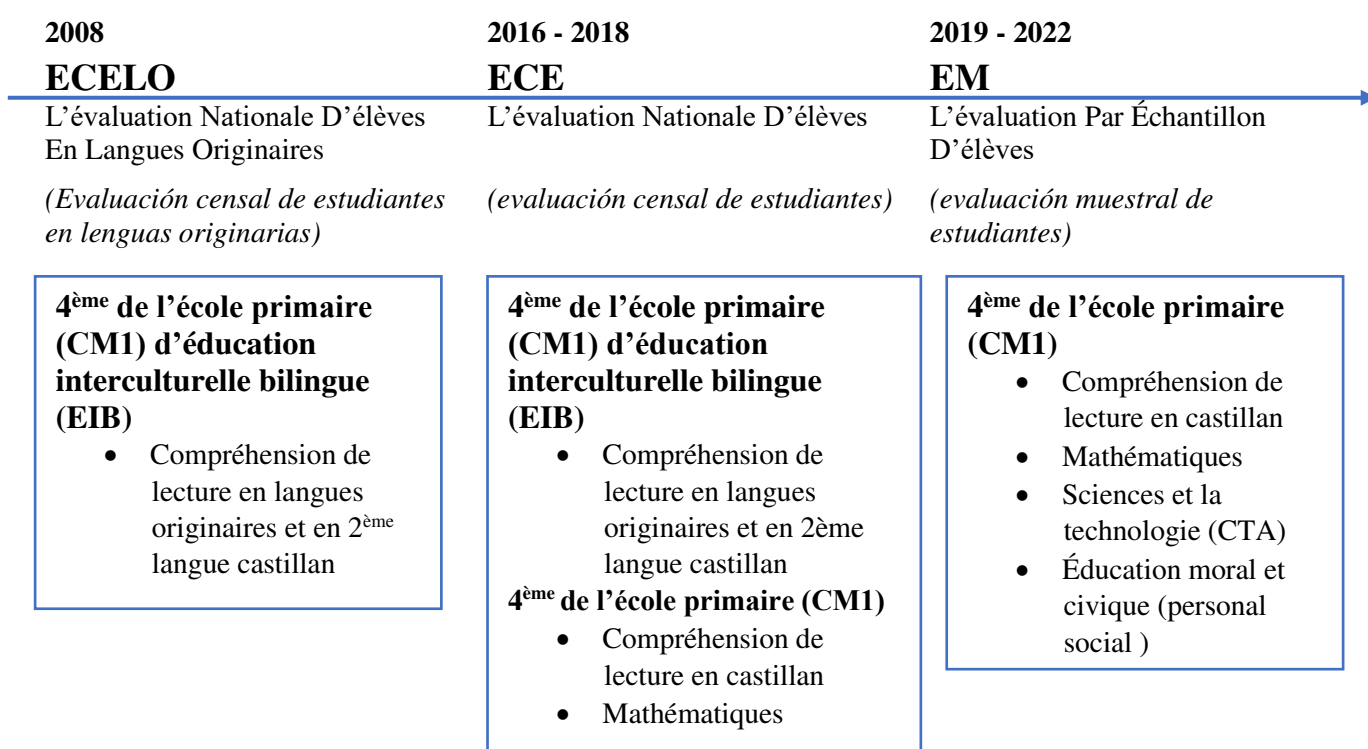


FIGURE 11 - TRANSFORMATION DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN 4^{ÈME} ANNÉE DE PRIMAIRE DE 2008 À 2022

Une observation fine des différents types d'évaluations montre que dans le court laps de temps où les modifications de l'ECE ont eu lieu, les mathématiques n'ont jamais donné lieu à une évaluation des 4^{ème} de l'école primaire des Écoles Bilingues Interculturelles. Le Ministère d'Éducation a donné la priorité aux compétences de compréhension de la lecture dans ces groupes. Cela nous laisse une possibilité intéressante pour la poursuite des recherches en ethnomathématiques, car nous considérons que déjà l'évaluation des groupes minoritaires de langues indigènes est un défi, et que par conséquent l'analyse des évaluations en mathématiques représente de nombreuses contraintes.

En conséquence, la population que nous avons sélectionnée pour l'étude sont les enfants de 9 à 10 ans, qui poursuivent leurs études scolaires en quatrième année de primaire (CM1). Ces enfants sont une sorte d'intermédiaire pour rencontrer les parents et les enseignants qui feront partie du groupe de recherche.

5.1.2 Critères de la sélection des lieux de l'étude

Tout comme le choix de la population est important pour l'étude, le choix de trois lieux différents vise à comparer les ethnothéories en fonction des zones choisies, celles-ci présentant des caractéristiques qui pourraient déterminer ou avoir un impact sur les notions de réussite éducative. À partir de trois critères différents, nous avons choisi trois contextes socio-économiques et culturels. Ces critères sont les suivants :

1. Le niveau des résultats scolaires (haut et bas) de l'Évaluation Nationale d'Élèves (ECE)
2. Le contexte socio-économique (urbain et rural)
3. Contexte culturel axé sur la langue

Ces trois critères nous ont conduits à retenir la région de Cusco⁸⁰ et de choisir à l'intérieur de celle-ci deux provinces ; Cusco et Paucartambo puis dans ces deux, trois districts et une communauté rurale :

- À Cusco, deux districts : Wanchaq (zone urbaine) et Saylla (zone urbaine périphérique)
- À Paucartambo, un district : Huancarani (zone rurale) et Q'eros la communauté paysanne rurale

La communauté rurale de Q'eros est un site annexe au travail, elle n'est pas strictement déterminée par les paramètres mentionnés ci-dessus, mais nous considérons qu'elle est d'un grand intérêt pour une analyse complémentaire à celles des sites mentionnés ; c'est une communauté de langue quechua et nous pourrions connaître les résultats de la recherche dans la partie III.

La figure 2 ci-dessous nous montre les lieux de recherche selon l'emplacement et la distribution dans la région : les provinces ; Cusco et Paucartambo, les districts ; Wanchaq, Saylla et Huancarani et la communauté rurale ; Q'eros. Nous ajoutons sur le dessin, les

⁸⁰ La répartition politique administrative est déterminée par la formation de 24 régions et chacune par province et chaque province par district. Quelque chose d'important à noter et qui ne prête pas à confusion, nous avons des coïncidences au nom de Cusco. En effet, il y a la région de Cusco, l'une de ses provinces s'appelle Cusco et à son tour la capitale du district est également Cusco.

distances de déplacement, l'altitude de chaque lieu, l'organisation des endroits : de zone urbaine à zone rurale (de gauche à droite). Cette sélection répond bien aux contraintes de notre recherche : proximité relative des lieux choisis, facilité des déplacements, respect d'un budget limité.

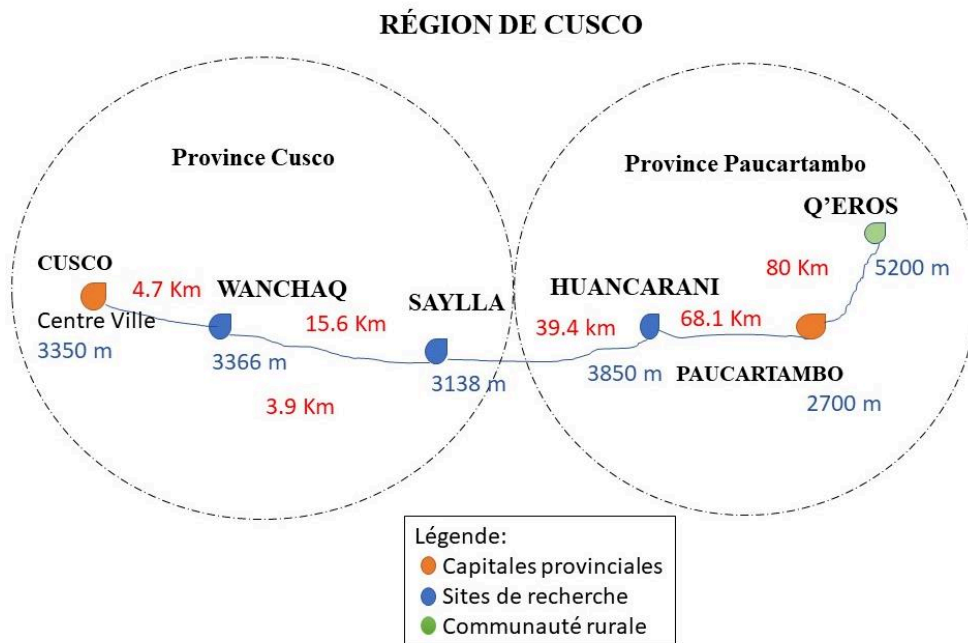


FIGURE 12 - LES ENDROITS DE L'ENQUÊTE DANS LA RÉGION DE CUSCO

5.1.2.1 Le niveau des résultats scolaires : Disparité parmi les districts de Cusco

Sur la base des résultats de L'évaluation Nationale des Élèves (ECE), nous avons choisi la région de Cusco⁸¹ pour avoir des résultats moyens relativement proches des résultats moyens constatés au niveau national (cf. p. 38-39)

Au sein de la région de Cusco, nous pouvons également trouver une disparité des résultats telle qu'elle apparaît au niveau national du pays.

La région de Cusco est constituée de 13 provinces⁸², offrant toutes des résultats éducatifs différents. Pour démontrer cette caractéristique, nous utiliserons les résultats de

⁸¹Dans le premier gouvernement d'Alan García (1985 - 1990) le regroupement des départements a été généré pour qu'ils aient un travail en commun dans l'administration des ressources. L'utilisation de cette répartition n'a pas été acceptée. Et dans la période du président Tolède (2000-2005) avec l'idée de décentraliser le pays, les départements ont été désignés comme régions, avec le but de gérer leurs propres ressources économiques. Actuellement, les deux noms sont utilisés, à la fois pour désigner la région et le département.

⁸²Acomayo, Anta, Calca, Canas, Canchis, Chumbivilcas, Cusco, Espinar, La convención, Paruro, Paucartambo, Quispicanchis y Urubamba.

l'évaluation de 2016 (UMC-Oficina de Medición de la Calidad, 2016), en quatrième année de primaire et dans les deux compétences évaluées: mathématiques et compréhension en lecture.

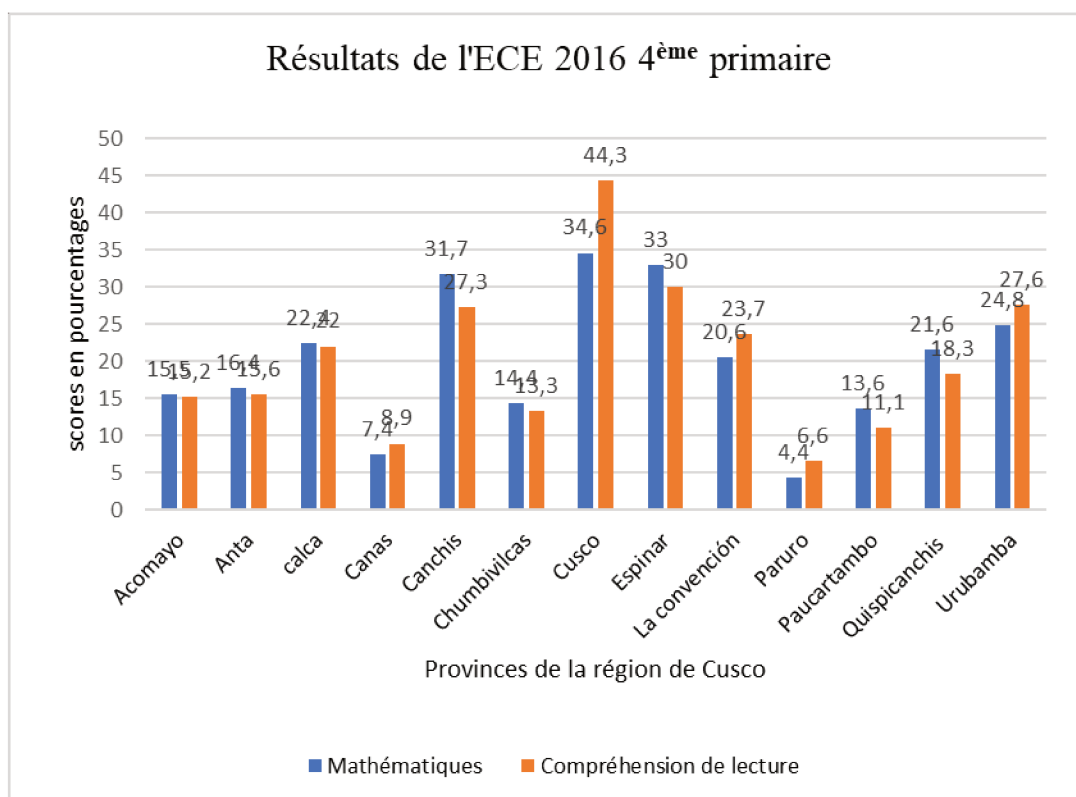


FIGURE 13 - COMPARAISON DES RÉSULTATS NIVEAU SATISFAISANT DANS L'ÉVALUATION NATIONALE DES ÉLÈVES (ECE) EN 4^{ÈME} ANNÉE DE PRIMAIRE DANS LE COURS DE MATHÉMATIQUES ET DE COMPRÉHENSION DE LECTURE ET DANS DIFFÉRENTES PROVINCES DE LA RÉGION CUSCO - 2016

Ce graphique montre les résultats de L'évaluation Nationale Des Élèves (ECE) dans les treize provinces de la région de Cusco (par ordre alphabétique). Les résultats indiqués en barres sont en compréhension de lecture (barres orange) et en mathématiques (barres bleues) au niveau *satisfaisant* (cf. p.36) ; on peut noter le pourcentage des élèves ayant réussi à acquérir les compétences requises au niveau de la quatrième année dans chaque matière. En tant que critère de choix des lieux, nous considérons aussi l'opposition différentielle (pourcentage élevé et pourcentage bas). Nous prenons en compte une province avec le résultat le plus élevé, Cusco et une autre avec un pourcentage de résultat net inférieur au premier, Paucartambo. Cusco et Paucartambo sont faciles d'accès (c'est bien sûr un critère déterminant pour nos déplacements et notre budget)

En considérant la figure 13, la province dont les résultats sont les plus élevés est la province de Cusco et celle dont les résultats sont les plus bas, est la province de Paruro. Cela

constitue le premier critère d'opposition différenciée, cependant la distance entre Cusco et Paruro nous confronte à un travail de plus longue durée et de budget plus important. C'est la raison pour laquelle Paucartambo, province la plus proche, est la troisième avec le pourcentage de résultat le plus faible parmi les 13 provinces.

Avec ces critères, nous avons choisi les provinces de Cusco et Paucartambo. La première province de Cusco a les pourcentages les plus élevés par rapport aux autres provinces ; 44,3% en compréhension de lecture et 34,6% en mathématiques. La deuxième province Paucartambo a des résultats inférieurs à la première et aux autres provinces, avec 11,1% en compréhension de lecture et 13,6% en mathématiques. La proximité entre les deux localités nous donne une comparaison de la continuité urbaine-rurale.

5.1.2.2 Contexte socio-économique des différents endroits pour la recherche

Ce critère nous fournira des caractéristiques différentes entre urbain et rural, qui définiront le type de famille, les activités économiques, la socialisation et l'éducation de l'enfant à la maison et à l'école. Nous allons approfondir ce sujet dans la partie suivante.

5.1.2.2.1 Critère rural et urbain

En utilisant à nouveau les résultats de L'Évaluation Nationale Des Élèves - ECE du 2016 (cf. figure 8 p. 47), nous verrons comme la différence de résultats entre les zones urbaines et rurales montre un important écart, applicable à l'ensemble du pays.

Si nous observons les résultats dans la région de Cusco, entre les zones urbaines et rurales dans les compétences en compréhension de la lecture et en mathématiques évaluées en quatrième année, nous remarquons que les résultats les plus élevés appartiennent à la zone urbaine et, inversement, les plus faibles à la zone rurale.

D'après la figure 14 (ici-bas), les compétences de compréhension de lecture sont de 8,3% pour la zone rurale et de 33,5% pour la zone urbaine. Nous retrouvons également ce schéma pour les compétences en mathématiques (résoudre des problèmes d'arithmétique) avec 9,2% pour la zone rurale et 29,6% pour la zone urbaine.

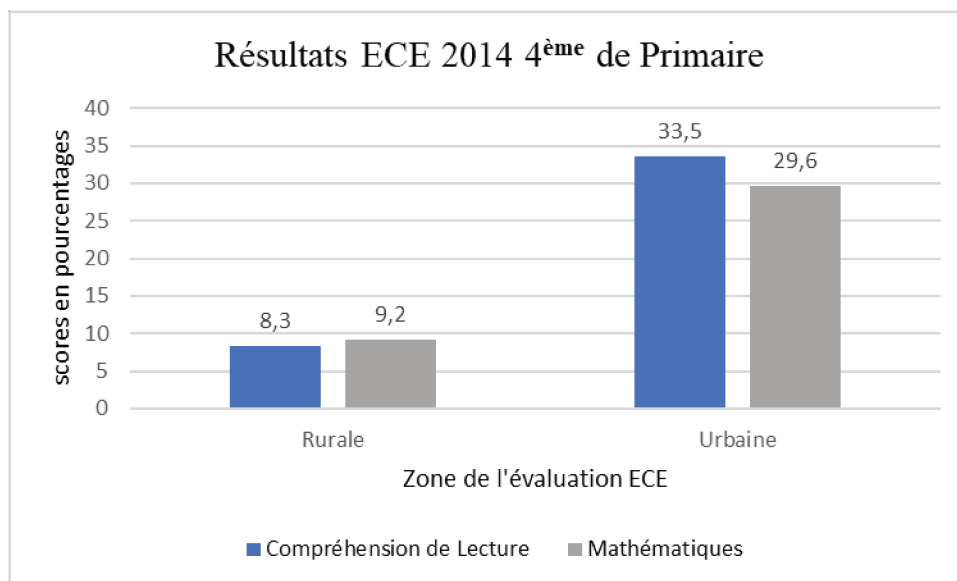


FIGURE 14 - RÉSULTATS COMPARATIFS DE NIVEAU SATISFAISANT DANS L'ÉVALUATION NATIONALE DES ÉLÈVES (ECE) 2016 EN COMPRÉHENSION DE LECTURE ET EN MATHÉMATIQUES À CUSCO EN 4ÈME PRIMAIRE ENTRE LES ZONES URBAINES ET RURALES DANS LA RÉGION DE CUSCO

En guise de commentaire, lorsque nous choisissons les deux provinces Cusco et Paucartambo, nous entendons valoriser l'organisation traditionnellement acceptée de l'occupation territoriale. Nous nous référons aux dynamiques sociales et aux migrations réalisées pour diverses raisons, qui ont façonné des contextes mixtes (urbain-rural). Aujourd'hui il y a une distribution de population plus complexe contrairement à la simple opposition urbaine versus rurale. À la lumière de cette recherche nous découvrons une zone « mixte » appelée « périurbaine » où des migrants gardent leur langue originaire et leur propre culture et peinent à s'intégrer totalement à la ville.

5.1.2.2 Disparité des résultats scolaires entre districts

La disparité des résultats est présente dans des proportions équivalentes dans les districts où nous avons choisi de conduire notre enquête. Comme nous l'avons souligné précédemment, les résultats nationaux sont similaires aux résultats locaux, de sorte qu'entre les districts d'une même province, nous trouvons des résultats divers les uns par rapport aux autres. Nous présentons figure 15 les résultats du niveau « satisfaisant » des 7 districts de la province de Cusco et figure 16 les résultats du niveau « satisfaisant » des 5 districts de Paucartambo.

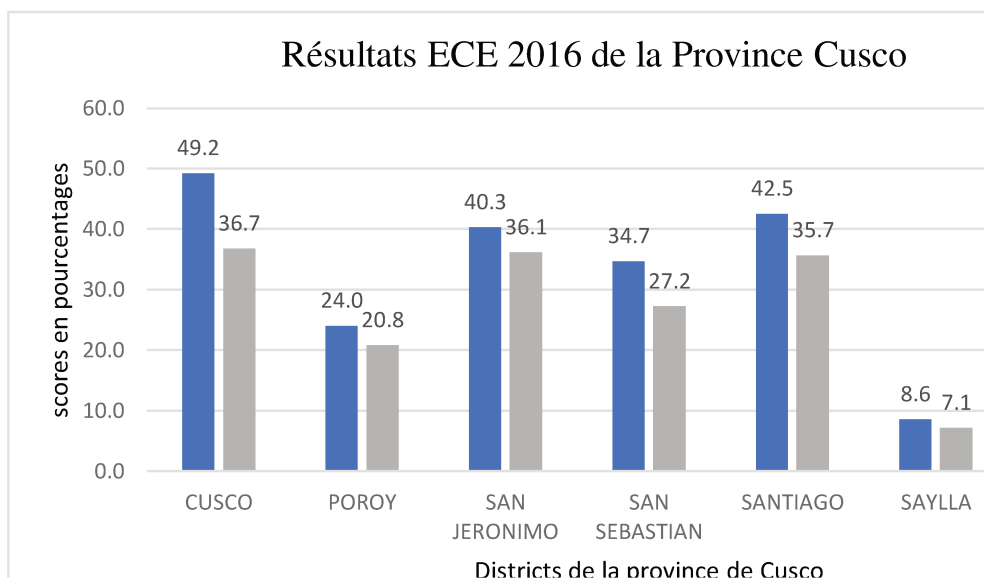


FIGURE 15 - RÉSULTAT NIVEAU SATISFAISANT DE L'ÉVALUATION NATIONALE D'ÉLÈVES (ECE) 2016 EN COMPRÉHENSION DE LECTURE ET MATHÉMATIQUES DANS LES 7 DISTRICTS DE LA PROVINCE DE CUSCO EN 4ÈME PRIMAIRE

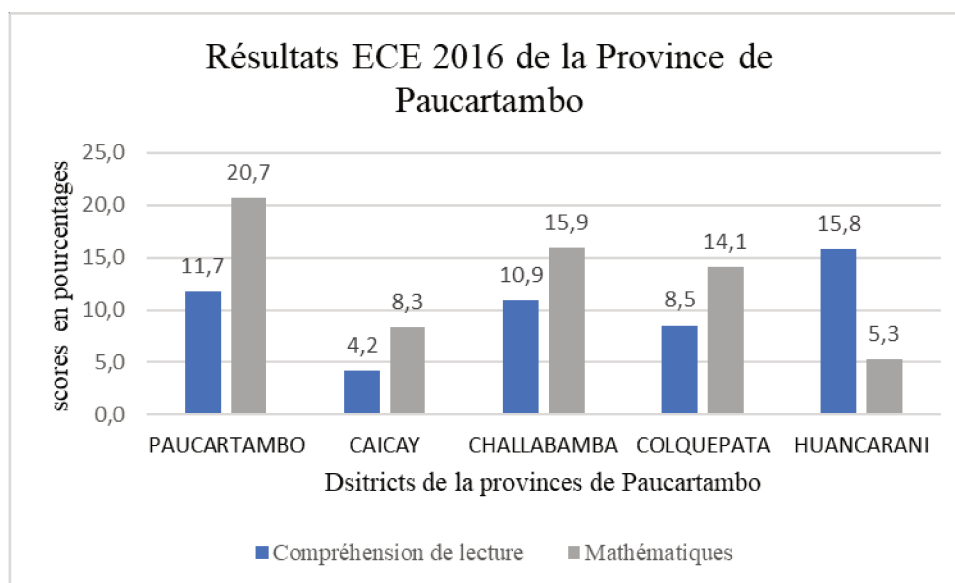


FIGURE 16 - RÉSULTATS NIVEAU SATISFAISANT DE L'ÉVALUATION NATIONALE D'ÉLÈVES (ECE) 2016 EN COMPRÉHENSION DE LECTURE ET MATHÉMATIQUES DANS LES 5 DISTRICTS DE LA PROVINCE DE PAUCARTAMBO EN 4ÈME PRIMAIRE

La figure 15 montre les 7 districts de la province de Cusco. Nous observons les résultats plus élevés dans les districts de Wanchaq et les résultats les plus bas dans celui de Saylla. La figure 16 montre que la province de Paucartambo a les résultats les plus élevés alors que le District de Caicay a les moins élevés.

En retenant les deux critères de choix, l'opposition différentielle et la proximité géographique, nous avons porté notre choix sur trois districts : Wanchaq, Saylla et Huancarani. Le premier district **Wanchaq** (*zone urbaine*) a les résultats les plus élevés par rapport aux trois autres districts, en compréhension de lecture il a un taux de 53 % et en mathématiques un taux de 40,3%. Le deuxième district **Saylla** (*zone périurbaine*), a les résultats les plus faibles, avec en compréhension de lecture 8,6% et en mathématiques 7,1%. Le troisième District **Huancarani** a l'avantage de présenter des résultats étonnants par rapport à sa proximité avec les deux autres quartiers mentionnés ci-dessus : en compréhension de lecture 15,8%, le résultat le plus élevé par rapport aux autres districts et même par rapport à Saylla (*zone périphérique urbaine*) tandis qu'en mathématiques 5,3% ce qui est le résultat le plus bas par rapport aux districts de la province de Paucartambo.

Ces lieux offrent une échelle d'opposition différentielle et permettent grâce à leur proximité, une comparaison urbaine rurale des contextes socio-économiques. Voyons la répartition de ces trois districts selon les deux caractéristiques :

1. **Wanchaq**, représente la zone la plus proche du centre-ville (Cusco), donc plus urbaine. Elle a une population de 61 468 habitants⁸³ et se situe à 3400 mètres d'altitude. Elle concentre une grande partie des institutions avec activités administratives, de services et du commerce lié au tourisme (restauration et l'hôtellerie...). Elle a une population majoritairement castillane.
2. **Saylla**, est situé dans une zone intermédiaire entre zones urbaines et rurales, même s'il est considéré comme urbain, c'est avant tout un quartier périphérique avec une population de 5 938 habitants et 3050 mètres d'altitude, des activités économiques tels que le commerce, notamment dans les secteurs de la restauration, de la construction et des transports. Il est composé pour une grande partie des migrants de zones environnantes, qui viennent d'autres provinces comme Paucartambo. On y trouve par ailleurs une population mixte quechua et castillane.
3. **Huancarani**, appartenant à la province de Paucartambo, est constituée d'une population majoritairement quechua de 7811 habitants qui vivent à 3 850 mètres d'altitude. Le district est caractérisé par des activités économiques telles que l'agriculture, la construction, et les transports.

⁸³ Recensement 2017 INEI

Nous avons obtenu les critères nécessaires à nos travaux auprès de L'institut Péruvien de Statistiques (INEI). Les variables contextuelles d'urbain et de rural sont déterminées par le manuel de recensement de l'INEI de 1993. Dans cet ouvrage la zone urbaine est définie comme suit : *une zone qui compte au moins 100 logements groupés de manière continue, avec une moyenne de 500 habitants*. Ce texte indique que font exception les capitales de district ; dans ce sens Huancarani serait considérée comme une zone urbaine. Cependant cette zone n'a pas plus de 100 logements, ils sont dispersés ou isolés du centre de cette zone. En outre, le district manque de services de base tels que l'électricité et l'eau.

Nous prenons en compte les critères d'urbain et de rural à partir des données de L'institut Péruvien de Statistiques (INEI). Les variables contextuelles d'urbain et de rural sont déterminées par le manuel de recensement de l'INEI de 1993. Dans cet ouvrage la zone urbaine est définie comme suit : *une zone qui compte au moins 100 logements groupés de manière continue, avec une moyenne de 500 habitants*. Ce texte indique l'exception des capitales de district, et dans ce sens Huancarani serait considérée comme une zone urbaine. Cependant cette zone n'a pas plus de 100 logements, ils sont dispersés ou isolés du centre de cette zone. En outre, le district manque de services de base tels que l'électricité et l'eau.

Examinons donc deux groupes d'indicateurs qui détermineraient les critères de définition de ces zones comme urbaines (Wanchaq), périurbaines (Saylla) et rurales (Huancarani). Le premier groupe d'indicateurs serait les services de base tels que l'électricité, l'eau et les égouts, et le second groupe, l'activité économique.

Ainsi, grâce aux différents recensements socioéconomiques de l'Institut de Statistique Péruvien, le centre National de Planification Stratégique du Gouvernement Péruvien (CEPLAN 2022) résume les écarts entre les différentes provinces et districts au niveau national. Voyons ce qui concerne les indicateurs de services⁸⁴ d'eau, d'électricité et l'assainissement public entre les trois districts :

- Wanchaq compte 15 656 logements. 99,9 % d'entre eux sont desservis par le réseau d'eau et 100 % ont l'électricité et l'assainissement public.
- À Saylla, sur 1145 maisons, seulement 84,8 % ont l'eau du réseau public, 88,7 % ont l'électricité et les maisons avec de égouts publiques 64,1 % ont l'assainissement public.
- À Huancarani, parmi les 1630 logements, 90,5% ont l'eau, 79,6% l'électricité et seulement 37,3% l'assainissement public.

⁸⁴ <https://www.ceplan.gob.pe/informacion-de-brechas-territoriales/>

Si nous comparons les taux d'accès de l'ensemble à ces trois services, Wanchaq a 99,8%, Saylla 61,1% et Huancarani seulement 33,3%.

**TABLEAU 10 - COMPARAISON DE L'ACCÈS DES LOGEMENTS AUX SERVICES DE BASE
DANS LES TROIS DISTRICTS SÉLECTIONNÉS**

<i>Districts</i>	<i>Nombre de Logements</i>	<i>Service d'eau (%)</i>	<i>Électricité (%)</i>	<i>Assainissement public (%)</i>
Wanchaq	15 656	100	99,9	100,0
Saylla	1 145	8475,2	88,7	64,1
Huancarani	1 630	9045,5	79,6	37,3

Source : CEPLAN - 2022

Maintenant, si nous comparons les activités économiques, selon les pourcentages du PEA (la population économiquement active), les trois districts ont en commun les activités de commerce, de transport et de communication. Dans le cas de Wanchaq, qui est le centre de l'administration étatique et privée, les activités sont surtout liées au tourisme et se trouvent en centre-ville. À Saylla l'activité de construction concerne de nombreux habitants (ouvriers) ceux-ci fournissant également leurs services de manière informelle. Quant aux autres services, il s'agit du secteur de la restauration qui s'adresse à la population locale, notamment les week-ends ou les jours fériés. Enfin, Huancarani est le seul district avec l'agriculture et élevage comme activité économique ; la production industrielle y est quasi-inexistante ; en revanche il existe un commerce de proximité (alimentation, artisanat...)

TABLEAU 11 - *COMPARAISON DES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES
SELON LE CEPLAN*

<i>Districts</i>	Wanchaq	Saylla	Huancarani
PEA	<i>Zone urbaine</i>	<i>Zone urbaine périphérique</i>	<i>Zone rurale</i>
1°	Transports et Communications	Transports et communications	Transports et Communications
2°	Commerce	Commerce	Commerce
3°	Administration publique et défense, régimes de sécurité sociale	Construction	Construction
4°	Hôtels et restaurants	Autres services	Agriculture et élevage

Nous analysons particulièrement cette question économique de la population dans la troisième partie de la thèse, puisque l'environnement physique (culturel, socio-économique, etc.) est l'une des composantes de la niche de développement, et comme on le voit dans la théorie, il interagit et influence les ethnothéories éducatives.

En conclusion, on définit les trois districts de Wanchaq, Saylla et Huancarani comme lieux d'étude en raison de leur disparité des résultats éducatifs et des contextes socio-économiques. A ce groupe s'ajoute un autre endroit la communauté andine Chuachua de Q'eros dont le but est d'élargir la comparaison.

5.1.2.2.3 Cas particuliers de choix de lieux : Chuachua de Q'eros

La communauté Andine Chuachua de Q'eros est située dans la province de Paucartambo, dans le district du même nom. C'est un endroit éloigné à 80 km de la capitale du district à plus de 5200 mètres d'altitude. Ses activités économiques sont l'élevages des alpagas, l'agriculture centrée sur la pomme de terre, et les textiles. La langue prédominante est le quechua et l'école suit le programme d'Éducation Interculturelle Bilingue dans une classe multigrade.

Par rapport aux autres districts, cette communauté n'a accès ni à l'électricité, ni à l'eau et à l'assainissement public. Son activité reconnue est l'agriculture de pommes de terre, l'élevage d'alpagas et la production textile. On note cependant : une augmentation du nombre de visiteurs étrangers dans la région, pour la raison suivante : La nation Q'eros appartient à un groupe de 8 communautés paysannes. Celle que nous avons visitée est une annexe de la

capitale « Hatun Q'eros »⁸⁵. La particularité de ces communautés est leur tradition mythique et magique. On dit qu'avec l'arrivée des Espagnols, de nombreuses populations sont parties loin des centres d'habitation, et c'est le cas de Q'eros. C'est pourquoi ils ont conservé beaucoup de leurs caractéristiques culturelles telles que la langue quechua, la lecture des feuilles de coca et différents rituels d'offrandes à la Pachamama (la terre).

Au fil du temps, ils subissent divers changements, dus au tourisme, au commerce, à la migration et aussi aux religions catholique et évangélique.

Le fait de réaliser la recherche dans cet endroit, alimente notre analyse car la communauté garde encore sa langue originaire et suit le programme d'Éducation Bilingue Interculturelle, ce qui est un aspect important pour le système éducatif national, un de ses défis, pour la conservation de la diversité culturelle et linguistique.

5.1.2.3 Contexte culturel axé sur la langue

Dans le groupe des districts choisis et les deux provinces de Cusco et Paucartambo, l'Évaluation Nationale des Élèves dans Langue Originare (ECELO) n'est présente que dans la deuxième province Paucartambo. Les localités sélectionnées, pour parler de ce critère sont Huancarani et Q'eros où le quechua est encore la langue originaire.

En 2017, l'Institut National de Statistique et Informatique (INEI) a fait le recensement national avec un indicateur « origine socio-ethnique ». La population qui s'est identifiée comme Quechua représente 25,8% (5 985 551 personnes) sur ce pourcentage, 85% parlent Quechua. Donc tous ceux qui s'identifient comme quechua ne parlent pas quechua, ce qui est important car l'identité ne vient pas seulement de la langue, mais aussi de la tradition familiale ou de certaines coutumes qui sont encore pratiquées aujourd'hui.

Un aspect majeur pour expliquer les différences constatées à partir du critère des langues est aussi les résultats de L'évaluation Nationale Des Élèves (ECE), puisque dans la province de Paucartambo en 2016 les élèves ont des résultats plus élevés dans leur langue originaire qu'en Castillan. Selon ces résultats en compréhension de lecture en quechua 53,3% des élèves ont des résultats dans le niveau « satisfaisant » tandis que 34,1% ont un niveau similaire en castillan. Cela nous donne une référence importante pour juger de l'efficacité de la langue, originaire et castillan, pour améliorer la transmission des connaissances à l'école.

Ainsi, notre choix suggère que les lieux urbains ont principalement comme langue le castillan (Wanchaq). Les lieux périphériques (Saylla) ont la possibilité d'utiliser les deux

⁸⁵ Grand Q'eros

langues ; ce qui est le cas dans génération des parents interrogés. Tandis que dans les endroits ruraux (Huancarani et Q'eros) le Quechua est la langue originaire.

En résumé, soulignons qu'avec les critères utilisés (résultats scolaires, caractéristiques socio-économiques et culturelles) nous avons essayé d'être les plus rigoureux possible. Cependant nous devons aussi prendre en compte que sur le terrain ces critères peuvent ne pas être appliqués aussi strictement. Dans le cas du district de Wanchaq, nous n'avons pas eu accès aux écoles nationales que nous avons demandées, malgré le suivi de la longue demande bureaucratique, mais l'école privée, qui nous a acceptés était prête à ouvrir ses portes au travail de recherche. Il en va de même pour Q'eros, option qui nous a permis d'élargir notre analyse avec une importante approche interculturelle bilingue. En fait, Wanchaq et Q'eros répondent tous deux à nos critères avec des caractéristiques particulières intéressantes.

Nous avons le tableau résumé qui illustre les critères de sélection des districts, les caractéristiques comparatives et descriptives que nous avons prises en considération pour notre recherche empirique.

TABLEAU 12 - **RÉSUMÉ DES ENDROITS CHOISIS ET DE LEURS CARACTÉRISTIQUES DANS L'INTÉRÊT DE L'ÉTUDE**

<i>Noms de lieux</i>	<i>Wanchaq</i>	<i>Saylla</i>	<i>Huancarani</i>	<i>Q'eros</i>
<i>Zone</i>	Urbaine	Urbaine périphérique	Rurale	Rurale
<i>Type d'école</i>	Privée	Publique	Publique EIB	Publique EIB Multigrade
<i>Langues</i>	Castillan	Castillan Quechua	Castillan Quechua	Quechua
<i>Résultats ECE</i>	53%	8.6%	15.8%	Province Paucartambo
<i>Compréhension de lecture</i>				Quechua Cusco-Collao 53 % Castillan 34,1 %
<i>Résultats ECE</i>	40,3%	7.1%	5.3%	Pas d'évaluation
<i>Mathématiques</i>				

Chapitre 6. Planification, construction des techniques de recherche et analyse des données : triangulation des techniques

L'approche émique-étique nous a permis de prendre en compte les discours et le contexte social en utilisant la triangulation des techniques nous permettant d'obtenir des données et de les corroborer. À titre d'exemple, nous avons utilisé une questionnaire écrit, de réalisation de dessins, des entretiens approfondis semi-structurés et l'observation participative dans les écoles auprès des enfants.

Afin de collecter des données, nous proposons la triangulation des méthodes qualitative-quantitative (Régner, 2022)⁸⁶, afin que les données puissent être corroborées et complètes. (Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015) Ces méthodes se combinent et permettent une complémentarité, d'une part parce qu'elles utilisent les avantages de l'une et peuvent compenser les limites ou les faiblesses de l'autre, et d'autre part parce que le croisement des données permet de valider ces conclusions. (idem. 2015, pág. 75)

Nous avons planifié de réaliser la recherche pendant l'année scolaire du mois de mars au mois de décembre 2019⁸⁷. Deux raisons nous ont amenés à envisager cette période : d'abord pour être présents dans le processus pédagogique de l'année et ensuite pour générer une relation de confiance entre le chercheur et le groupe de recherche (enfants, parents et enseignants). Ces raisons sont essentielles pour la recherche ethnographique, notamment pour l'observation participative, pendant laquelle le chercheur passe du temps avec le groupe culturel étudié, en fait partie, s'intègre progressivement, sans perdre son objectivité. Nous avons considéré qu'il était plus judicieux d'être là dès le début de l'année scolaire, de gagner la confiance réciproque pour qu'ils puissent s'exprimer et se conduire plus librement.

6.1 L'échantillon : le nombre d'enfants, de parents et d'enseignants impliqués dans la recherche

Pendant le travail de terrain, notre protocole a commencé par demander la permission de conduire notre recherche dans trois écoles des zones précédemment sélectionnées : Wanchaq (zone urbaine), Saylla (zone périphérique urbaine), Huancarani

⁸⁶ L'article de la conférence de Régner (2022) explique que traiter une recherche comme purement qualitative ou purement quantitative parce que la première se réfère à des entretiens et la seconde à des enquêtes revient à nier que les deux termes sont complémentaires et indissociables dans toute recherche.

⁸⁷ Au Pérou, l'année scolaire commence en mars et se termine dans les deux premières semaines de décembre. Les vacances les plus longues ont lieu entre janvier et fin février (deux mois) et les vacances de milieu d'année ont lieu entre juillet et août pendant deux semaines.

(zone rurale) et Q'eros (communauté paysanne indigène rurale). Précisément, nous avons demandé à travailler avec la quatrième année (CM1) afin d'effectuer des visites constantes en classe pendant la semaine et de pouvoir appliquer les techniques de recherche. Ces techniques ont été utilisées avec un certain nombre de personnes (échantillon), en fonction des caractéristiques et des implications sur le terrain.

Avant de nous rendre sur le terrain, nous avions l'intention de contacter au moins 5 enfants, 5 parents et 5 enseignants de chaque endroit, le travail sur le terrain a conduit à un changement et nous avons finalement travaillé avec 17 enfants, 18 parents et 8 enseignants. Il convient de noter que cette modification est due aux contraintes des techniques choisies et à la volonté des différents participants.

La collecte de données se faisaient donc généralement selon trois méthodes : questionnaires écrits et dessins pour les enfants, entretiens approfondis semi-structurés, et observation participante accompagnée de tournage vidéo. Ci-dessous le tableau 13 décrit les méthodes et le nombre de participants.

TABLEAU 13 - *LES MÉTHODES DE RECHERCHE ET LE NOMBRE DE PARTICIPANTS*

<i>Lieu de terrain par Zone</i>	<i>Méthodes :</i>	<i>SAYLLA</i>	<i>HUANCARANI</i>	<i>Total</i>
		<i>Périphérique- urbaine</i>	<i>Rurale</i>	
<i>Questionnaires écrits</i>	12	28	59	99
<i>Dessins</i>	11	28	59	98
<i>Filles</i>	2	2	4	8
<i>Garçons</i>	2	4	3	9
<i>Entretiens</i>				
<i>Mères</i>	2	4	6	12
<i>Pères</i>	2	2	2	6
<i>Enseignantes</i>	2	1	2	5
<i>Enseignants</i>	-	-	3	3
<i>Observation en salle de classe</i>	16	15	16	47

Nous n'incluons pas l'échantillon à Q'eros, parce que c'était un protocole différent et un travail supplémentaire. Nous ne pouvions pas rester plus de 5 jours, pendant lesquels nous avons fait 3 interviews d'enseignants, une conversation avec 2 mères et une conversation de

groupe dans une réunion avec les parents. Quant aux enfants, nous avons pu avoir de courts échanges de mots et de dessins avec le même concept que nous avons appliqué avec les autres enfants, "*quelles activités aimerais-tu faire quand tu auras terminé tes études ?*". Cette technique de dessin sera mieux détaillée dans les pages suivantes.

6.2 Les méthodes de recherche : la construction des outils et leur application

Comme annoncé pour la triangulation des méthodes, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire écrit, des entretiens approfondis et l'observation participante. Pour construire les outils qui accompagnent ces méthodes, nous avons utilisé les catégories conceptuelles (cf. tableau 9) pour réaliser le questionnaire écrit et oral, ainsi que la guide d'observation.

6.2.1 Le questionnaire écrit et dessin réalisé par les enfants

Nous avons distribué un questionnaire écrit à chaque élève de 4^{ème} de primaire. La finalité de cette méthode est d'obtenir des données générales sur la vie des enfants pour chacun des districts choisis.

C'est la première technique de recherche que nous avons utilisée avec les élèves. Nous avons organisé un moment avec les enseignants pour réaliser ce questionnaire et seuls les élèves présents y ont répondu :

- 12 étudiants à Wanchaq (zone urbaine),
- 28 étudiants à Saylla (zone périphérique urbaine)
- 59 étudiants à Huancarani (zone rurale).

Sur le nombre total d'élèves, 46 sont des filles et 53 des garçons. Dans le cas de la dernière école Huancarani, la direction nous a demandé de travailler avec trois classes ou sections de 4^{ème} de primaire (CM1) ainsi il y a 4^{ème} A, B y C. Le résumé statistique est présenté dans le tableau suivant.

TABLEAU 14 - *NOMBRE D'ENFANTS PAR ENQUÊTE ÉCRITE PAR LIEU ET PAR SEXE*

<i>Institution</i> <i>D'enseignement</i>	<i>Sexe des enfants</i>		<i>Total</i>
	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	
WANCHAQ <i>Zone urbaine</i>	3	9	12
SAYLLA <i>Zone périurbaine</i>	17	11	28
HUANCARANI A <i>Zone rurale</i>	9	13	22
HUANCARANI B <i>Zone rurale</i>	7	11	18
HUANCARANI C <i>Zone rurale</i>	12	8	20
Total	46	53	99

Le questionnaire écrit contient des questions ouvertes, il a été prérédigé avec les catégories conceptuelles tels que : composition de la famille, activités quotidiennes, préférences des cours à l'école. Le questionnaire est présenté dans l'annexe 2, traduit en français, il reste néanmoins les questions en version originale, en castillan.

Après avoir réalisé le questionnaire en classe, nous avons demandé aux 99 enfants interrogés de faire un dessin au dos de la feuille du questionnaire. L'objectif de cette expérience était de réaliser un dessin prospectif avec la consigne suivante : "*Que souhaiterais-tu faire plus tard à la fin de tes études ?* afin d'établir le lien entre leurs idées sur leur vie future « métiers ou professions », leurs goûts et leurs représentations liées à leur entourage comme sur la réussite éducative. Nonobstant, un cas exceptionnel d'un élève de Wanchaq a refusé de dessiner car il disait qu'il ne savait pas quoi faire comme activité ou profession. Ainsi, nous avons donc 98 dessins.

6.2.2 Méthode ethnographique : l'observation participante

Ce type d'observation vient du champ de recherche anthropologique. Pour (Malinowski, 1984) observer « *signifie sélectionner, classer, isoler sur la base d'une théorie. Construire une théorie signifie résumer l'applicabilité de l'observation passée et anticiper la confirmation ou la réfutation empirique des problèmes théoriques posés* ». (1984, p. 32) Cet auteur a marqué une étape importante dans l'anthropologie car il a interagi de manière plus directe avec son objet d'étude ; la culture et a défini l'emploi scientifique en considérant les cultures comme un tout et en les observant intégralement par le biais de contacts personnels. (idem. 1984) Le travail ethnographique de Malinowski aux îles de Trobriand (1927) établit et forge le concept d'observation participante. Il repose sur le fait de passer de longues périodes

de temps avec le groupe objet de l'étude, de gagner sa confiance, d'être au bon endroit pour l'observer et l'écouter, de converser dans sa langue, de le questionner sur ses attitudes et ses comportements et de prendre des notes. (Roldan, 1995)

Ainsi, ces paramètres d'observation ont été pris en compte, pour notre travail de terrain. Nous nous sommes arrangés, avec l'accord des directeurs d'école et des enseignants, pour être présents pendant deux heures de cours par jour, nous étions qu'une semaine par mois dans chaque école, ce qui nous permettait d'être continuellement présents dans les autres écoles et classes. Au total, nous avons eu 47 jours de cours, soit 94 heures.

Chaque visite a été coordonnée avec les enseignants, ils nous ont donné les heures auxquelles nous pouvions participer et, bien sûr, ils ont également choisi les sessions de cours. Dès notre première visite, nous avons expliqué aux élèves l'objet de notre recherche. Les réactions furent nombreuses : à *Wanchaq (zone urbaine)*, un enfant a exclamé "*enfin quelqu'un s'intéresse à nous*". À *Saylla*, c'était la seule classe où les élèves s'approchaient de nous pour nous saluer, parfois ils tendaient la main, parfois ils nous prenaient dans leurs bras, presque en groupe, toujours affectueux. À *Huancarani*, dans les trois classes, les élèves se contentaient de regarder ou de sourire, si les professeurs le leur indiquaient, ils criaient "*Buenos días profesora o señorita*" (Bonjour professeure ou bonjour mademoiselle). Nous avons compris par-là que le contact avec chaque groupe était particulier et riche en informations comportementales. Notre position de non-enseignant a toujours suscité le respect mais aussi l'ambiguïté chez eux, mais peu à peu ils ont accepté notre présence puis ils nous ont demandé d'aider dans certaines activités, même de participer à des jeux.

Nous avons atteint trois objectifs (aussi avantages) avec cette méthode :

1. Établir la confiance avec la population (enfants, parents et professeurs) pour observer un comportement le plus naturel possible car il est évident que notre présence peut modifier le comportement de chacun.
2. Connaître le contexte socioéconomique et culturel.
3. Permettre une meilleure compréhension du rapport entre les ethnothéories (paroles) et les pratiques éducatives (actions).

Afin de standardiser notre observation, nous avons utilisé 2 outils :

6.2.2.1 Le carnet de terrain comme outil de recherche

Nous avons noté les observations en classe, lors des entretiens ou des visites dans les différents districts. Les observations sont hiérarchisées selon les catégories conceptuelles de

base (tableau 9). Pour être plus précis, nous avons établi une grille d'observation (cf. l'annexe 3) comportant les catégories que nous avons prises en compte en fonction du lieu et/ou du moment de l'observation et des participants.

6.2.2.2 L'enregistrement vidéo

Pour avoir des données à comparer avec nos observations nous avons demandé d'enregistrer en vidéo deux séances de cours dans une salle de classe à deux périodes différentes au début de l'année (juin) et fin d'année (septembre, octobre ou novembre). Ces vidéos ont permis de compléter les différents éléments de la grille d'observation (cf. annexe n° 3).

TABLEAU 15 - *LISTE DE VIDÉOS PAR ZONE, COURS, THÈME ET DURÉE DANS LA SALLE DE CLASSE DANS LES TROIS ÉCOLES DE LA RECHERCHE*

<i>ZONE</i>	<i>COURS</i>	<i>THÈME DU COURS</i>	<i>DATE</i>	<i>DURÉE</i>
Wanchaq <i>Zone urbaine</i>	<i>Lecture et dictée</i>	Lecture d'une histoire, questions sur la compréhension du texte et	21/06/2019	2 h
	<i>Mathématiques</i>	dictée de mots pour correction orthographique, ceux dans lesquels des erreurs sont commises sont écrits dans un cahier d'écriture, en mathématiques, résolution de problèmes de division.		
	<i>Communication : lecture et écriture en castillan</i>	Présentation d'un texte informatif à travers l'exposition de recettes alimentaires.	24/10/2019	1 h
Saylla <i>Zone périphérique urbaine</i>	<i>Science et technologie</i>	Expérimentation de la mesure de l'eau dans différents récipients	30/06/2019	1h
	<i>Évaluation de mathématiques et arts</i>	Simulation d'une évaluation d'un format ministériel pour l'évaluation nationale des élèves en ECE	29/11/2019	1h

		Travail artistique : crochet			
Huancarani <i>Zone rurale</i>	SALLE A	<i>Mathématiques</i>	Écrire les nombres en utilisant la place des unités, des dizaines, des centaines et des milliers.	03/06/2019	1h
		<i>Enseignement moral et civique</i>	Les droits des enfants	21/11/2019	1h43
	SALLE B	<i>Communication : lecture et écriture en castillan</i>	Lecture de l'histoire de Yawarfiesta (tauromachie) de l'auteur Arguedas, utilisation d'un film sur cette histoire.	05/06/2019	35 m
		<i>Mathématiques</i>	Résoudre des problèmes en mathématiques avec différentes opérations arithmétiques	16/10/2019	1h
	SALLE C	<i>Communication : lecture et écriture en castillan</i>	Comment réaliser un questionnaire écrit	06/06/2019	1h38
		<i>Sciences et technologie</i>	Lire une fiche d'information sur les types d'animaux	22/09/2019	51m

6.2.3 L'entretien approfondi dans la démarche ethnographique

Le but de cette méthode est d'obtenir les ethnothéories de la réussite éducative (les termes « émiques »). Pour mener à bien cette méthode, nous avons réalisé un guide d'entretiens semi-directifs en forme semi-structurée, avec des mots et des phrases appropriés au langage quotidien des enfants et des adultes.

L'entretien est fortement lié à la méthode de l'observation participante sur deux aspects principaux. En effet premièrement, le contexte dans lequel se trouve le chercheur, tout comme celui de l'observation participante, est propice à l'interprétation (Beaud, 1996, p. 238) Puis, selon le terme de Bourdieu " violence symbolique ", plus le contexte et les acteurs sociaux sont familiers et proches socialement, moins il y a de risque d'interactions ou échanges violents de biens linguistiques et symboliques. (Bourdieu, 1993, p. 529-530)

Ces aspects ont été pris en compte pour notre recherche, comme nous l'avons vu dans la grille d'observation (annexe n°3). Nous avons prévu d'observer l'environnement dans

lequel nous avons mené l'entretien ainsi que le processus de coordination de l'entretien, le lieu et le moment tels que les aspects comportementaux, les gestes, les émotions, la langue. La complicité que nous avons acquise avec les élèves et les enseignants nous a donné un accès favorable pour établir une relation avec les parents. Certains entretiens résultent de la propre initiative des étudiants.

Nous avons demandé l'avis de certains enseignants pour la sélection des étudiants, et en général nous avons sélectionné ceux qui se sont montrés intéressés pour participer. Deux situations particulières, la première, à Wanchaq lors d'une conversation téléphonique, une mère m'a témoigné qu'elle en avait assez de l'école, qu'on l'appelait toujours pour se plaindre du comportement de son fils, nous n'avons pas insisté, car ce n'était pas notre objectif. La deuxième situation à Huancarani, un enfant nous a attendus à la sortie de l'école pour nous conduire au stand de sa marraine et elle a demandé à être interviewée.

Une fois acceptée l'invitation d'entretien, nous leur avons également permis de choisir où et quand réaliser les entretiens. Néanmoins, nous avons estimé importante la présence d'un adulte lors des entretiens avec les enfants ou en cas d'absence des parents, une autorisation d'un entretien individuel dans un lieu public ou entouré d'autres enfants.

Dans le cas des enseignants, nous avons deux groupes d'interviewés : les enseignants et/ou les directeurs des écoles où nous travaillons et l'autre groupe, d'interviewés clés, ceux qui ont une connaissance plus expérimentée, qui travaillent dans la Direction Régionale de l'Éducation à Cusco (DREC), la Direction Locale de l'Éducation à Paucartambo (UGEL) ou en relation avec le modèle éducatif interculturel bilingue.

Notre guide d'entretien a été généré avec les catégories générales et particulières (Tableau 9) et également construit en fonction du groupe que nous avons interrogé, un guide pour les enfants (annexe 4), un pour les parents (annexe 5) et un pour les enseignants (annexe 6). Selon la zone d'interview, nous avons mené 10 interviews à Wanchaq (zone urbaine), 13 interviews à Saylla (zone urbaine périphérique) et 22 à Huancarani (zone rurale). Enfin, 6 entretiens clés ont été menés avec des enseignants spécialisés contactés lors d'un atelier du Ministère de l'Éducation en août 2019 à Cusco et à Paucartambo. Le tableau suivant résume le nombre des interviews :

TABLEAU 16 - *NOMBRE ET TYPES DES ENTRETIENS PAR ZONE ÉTUDIÉE*

<i>Population interviewée par zone</i>	<i>Enfants</i>		<i>Parents</i>		<i>Enseignants</i>	
	<i>Féminin</i>	<i>Masculin</i>	<i>Féminin</i>	<i>Masculin</i>	<i>Féminin</i>	<i>Masculin</i>
Wanchaq <i>Zone urbaine</i>	2	2	3	1	2	-
Saylla <i>Zone urbaine périphérique</i>	4	2	2	4	1	-
Huancarani <i>Zone rurale</i>	3	4	6	2	2	3
Entretiens de personnes clés	-	-	-	-	3	4
Total	9	8	11	7	8	7

6.3 La recherche empirique : Les interactions sur le terrain

Le travail de recherche empirique ou terrain a eu une durée de 11 mois, de février à décembre 2019. Le terrain comme Yann Calbérac le définit « la collecte de donnée au contact direct de la réalité étudiée » (Steck, 2012, p. 76) s'est établi de façon suivante : depuis notre installation, nous avons organisé notre déplacement autour des zones de travail, visitant chaque site et entamant les négociations qui nous ont permis de développer la recherche dans les meilleures conditions possibles. Selon l'auteur Steck (2012) « aller sur le terrain, c'est répondre aux questions avec lesquelles nous débutons la recherche, appliquer notre méthodologie et tenter de connaître ce qui pour nous est une énigme. » (Steck, 2012, p. 81)

Nous avons suivi un protocole de collecte de données. Depuis le début du terrain nous nous sommes assurés d'avoir le consentement des acteurs sociaux et institutions pour faire la recherche. Pendant l'année, nous avons cherché à coordonner et concilier avec eux les moments d'intervention de la recherche.

Le protocole de la recherche de terrain a été précédemment construit. Il comprend deux étapes : la première a été consacrée à la prise de contact, la présentation du projet aux responsables des écoles, parents et enfants et la deuxième à la récolte de données.

6.3.1 Première étape : Organisation du terrain et recrutement des participants à l'enquête

Le premier contact avec la population objectif a été fait à partir des écoles. Nous avons envoyé des documents de consentement pour effectuer la recherche et organisé des réunions en accords avec les directeurs de chaque institution éducative pour présenter le projet. Nous avons rencontré d'importantes difficultés lors de nos démarches auprès des écoles. Ce fut un long processus de discussions et de démarches administratives. Sur les cinq écoles choisies, seules trois ont accepté au bout d'un mois.

Pour compenser les refus nous avons cherché d'autres établissements et avons obtenu le consentement de deux écoles nationales et une école privée. Un fois l'accord établi avec les directeurs, nous avons demandé et obtenu les consentements signés des professeurs et ceux de parents et des enfants. Nous avons retenu 5 professeurs, 5 classes suivies et 103 élèves observés en classe. Regardons le résumé le tableau 17.

TABLEAU 17 - *LE NOMBRE D'ÉCOLES, D'ENSEIGNANTS ET D'ENFANTS PAR LIEUX DE RECHERCHE*

Écoles	Privés	Publiques	Classe 4 ^{ème} année primaire	N° D'enseignants	N° d'élèves
Wanchaq <i>Zone urbaine</i>	1	-	1	1	12
Saylla <i>Zone périurbaine</i>	-	1	1	1	28
Huancarani <i>Zone rurale</i>	-	1	3 A, B et C	3	63

Dans le cas de l'école Huancarani, les enseignants ont accepté d'être inclus dans l'enquête, les classes A, B et C. Durant cette étape de coordination avec les écoles, nous avons pris connaissance des différents zones (urbaine, périurbaine et rurale) afin d'élaborer les parcours des différentes collectes de données nous permettant d'observer le contexte socioéconomique et culturel.

6.3.2 Deuxième étape : Mettre en œuvre les techniques de recherche

Nous avons fait en sorte de procéder de manière aussi similaire que possible d'une école à l'autre. Dans le cas de l'école de Q'eros, nous avons procédé en fonction des propres caractéristiques et du temps de notre séjour. Les étapes d'utilisation méthodologique des

techniques de recherche dans les trois endroits de l'étude (Wanchaq, Saylla et Huancarani) ont été :

6.3.2.1. Étape de familiarisation

La programmation des visites par école dépendait de l'avis des enseignants. Chaque semaine, nous étions contraints de demander des autorisations de visites dans les classes. L'organisation des visites était établie à raison d'une semaine par mois pour chaque école et pour une durée de deux heures environ d'observation en classe. La régularité des visites a mis les enseignants et les enfants en confiance. Nous avons suivi la même procédure dans toutes les écoles en prenant en compte l'avis des enseignants et des écoles.

6.3.2.2 Techniques de recherche pour les enfants

Après avoir fait connaissance avec les enfants et leur avoir présenté les objectifs de notre recherche nous leur avons distribué le questionnaire écrit (cf. annexe 2) avec des questions ouvertes auxquelles ils devaient répondre ; ils leur étaient proposé ensuite, s'ils souhaitaient de dessiner au verso de la feuille (Les dessins reproduits dans l'annexe 9, 10 et 11). Cette expérience nous prenait environ une heure par classe.

6.3.2.3 Entretiens avec les enseignants

Profitant des vacances scolaires semestrielles (août)⁸⁸, nous avons demandé aux enseignants de nous accorder un moment pour réaliser des entretiens. Certains nous ont invités à des séances de formation organisée par le Ministère de l'éducation. Nous y avons participé et avons pu ainsi établir des contacts avec d'autres professeurs formateurs qui ont bien voulu répondre à nos questions (entretiens clés). Nous avons suivi quatre jours de formations, (deux jours dans la province de Paucartambo et les deux autres dans la province de Cusco). Pendant ces jours, nous avons pu observer et collecter des données sur les ethnothéories de la réussite éducative du point de vue des enseignants. Nous nous sommes entretenus avec des « enseignants spécialistes », formateurs du Ministère de l'Éducation. Lors de cette formation nous avons eu l'opportunité de contacter la directrice de l'école rurale de Q'eros, avec laquelle nous avons convenu d'une visite en novembre.

⁸⁸L'organisation des vacances scolaire au Pérou se déroule sur quatre périodes : la première en mai pendant une semaine, la deuxième entre juillet et août deux semaines, la troisième une semaine en octobre et finalement, les grandes vacances de mi-décembre à mars.

6.3.2.4 Observation participante

Nous avons poursuivi les observations en classe et assisté à quelques activités en dehors telles que les jeux des enfants dans la cour de récréation, les spectacles aux jours de fêtes et le calendrier civique. Certains entretiens se sont accompagnés d'une visite des maisons des enfants, de leur quartier ou du lieu où les parents travaillent. Notre présence dans l'école a provoqué des réactions différentes, certains élèves nous ont posé des questions directes, d'autres se sont contentés de nous regarder, le contact avec eux s'améliorant au fil du temps. Dans le cas de Saylla, les élèves étaient affectueux, nous saluaient toujours, demandaient de nos nouvelles lorsque nous n'étions absents, et même si certains élèves nous appelaient "professeur", certains ont fini par utiliser nos noms. Les parents, conscients de notre présence, ont à de nombreuses reprises, notamment lors des entretiens, fait référence aux commentaires de leurs enfants sur notre travail. De leur côté, les enseignants, d'abord très distants ou inquiets de notre présence, ont commencé à ouvrir davantage le dialogue, racontant leurs anecdotes, même en classe pendant que les élèves travaillaient ou lorsqu'ils quittaient la classe.

6.3.2.5 Enregistrement des vidéos

Nous avons filmé différents cours dans les salles de classes de 4^{ème} année de primaire, en début d'année (juin) et le deuxième enregistrement a eu lieu au cours du dernier trimestre de l'année scolaire (septembre, octobre et novembre). Ces vidéos ont été réalisées avec la permission des enseignants et des élèves. Les réactions étaient également diverses, dans le cas des enseignants, la plupart d'entre eux préféraient me donner le signal pour commencer la vidéo et dans le cas des enfants, ils aimaient s'approcher de la caméra pour faire des gestes avec leurs visages ou leurs mains, parfois ils se tenaient derrière la caméra pour voir ce que cela donnait. À la fin de l'année, nous avons remis les vidéos aux enseignants car ils le souhaitaient. Cela nous semblait une bonne occasion pour eux d'avoir une trace de leur propre travail et leur permettait de réaliser des réflexions personnelles positives sur leur développement professionnel

6.3.2.6 Entretiens avec les enfants et les parents

Un processus de coordination était nécessaire pour respecter le choix des familles à participer ou non, à la recherche. Pour garantir la protection des mineurs, la présence des parents était requise lors des entretiens. Ceux-ci ont également échangé avec nous.

Cette étape de familiarisation avec les enfants a été essentielle pour tisser une relation de confiance et permettre aux enfants de s'exprimer librement. De même, les parents ont manifesté leur confiance en m'invitant chez eux ou sur le lieu du travail (tels que les marchés) pour m'entretenir avec eux.

6.4 La recherche à Q'eros : interaction avec le terrain et déploiement méthodologique

Q'eros est une grande communauté quechua, appelée « la nation Q'eros », formée par 5 communautés andines situées dans le district de Paucartambo, elle se trouve à 190 Km de la ville de Cusco (environ 5 heures de route). Nous nous sommes installées dans la communauté annexe Chuachua, l'une des communautés d « Hatun Q'eros », où il y a une école multiniveau, deux professeurs étant en charge de deux groupes.

L'école de Q'eros est rurale, elle est classée comme école bilingue et interculturelle. De plus, elle est multiniveau, un seul enseignant s'occupant de plusieurs niveaux. Les groupes de classe :

- Premier groupe dont les enfants ont entre 6 et 10 ans. Ils appartiennent aux trois premières années de scolarité (première, deuxième et troisième années).⁸⁹
- Deuxième groupe dont les enfants ont entre 10 et 12 ans. Ils appartiennent aux trois dernières années primaire (quatrième, cinquième et sixième années).

Comme la recherche prend en compte les enfants de 9 et 10 ans du quatrième de primaire, nous avons participé à l'observation et à l'enregistrement vidéo de deux groupes d'élèves de cet âge.

Notre séjour s'est déroulé pendant cinq jours, du 4 à 8 novembre, période très courte, pendant laquelle nous avons eu l'appui des enseignants pour nous présenter et nous familiariser avec les parents et les enfants.

L'accompagnement de la directrice s'est avéré très important pour réaliser la recherche mais aussi pour la communication avec les enfants et les parents. Elle a joué notamment le rôle de traduction, quechua-castillan.

⁸⁹Pour faire un parallèle avec les années d'école primaire entre le Pérou et la France, le premier groupe de Q'eros représenterait les niveaux scolaires CE1, CE2 et CM1 et le second groupe représenterait les CM1, CM2 et 6^{ème}.

Nous avons suivi la vie quotidienne des enfants et des enseignants à l'école. Nous avons pu visiter la communauté, discuter avec une famille lors d'une réunion à l'école et visiter une maison familiale.

Nous allons maintenant raconter les journées et le déroulement de chacune d'entre elles en fonction des activités prévues par les enseignants puis de certaines activités faites en dehors de la classe. Celles-ci sont conformes au consentement du directeur, des enseignants, des élèves et des parents :

Le 4 novembre : Pendant la journée, participation passive à une formation avec l'ensemble des enseignants de la zone Q'eros à Paucartambo organisée par le Ministère de Culture.

Le 5 novembre : Le matin, explication de ma présence aux enfants et le premier contact avec les parents et les membres de la communauté. Pendant la journée, observation de la vie quotidienne à l'école.

Le 6 novembre : Le matin, observation dans la salle de classe des élèves de 10 à 12 ans. À 11 heures, enregistrement vidéo du cours, la thématique du cours étant: de dessiner les figures géométriques du tissu de vêtement traditionnel qu'est « el poncho ». L'après-midi, nous avons réalisé l'entretien avec l'enseignant qui est aussi la directrice du groupe des enfants de 6 à 10 ans. Le soir, nous nous sommes présentés dans une réunion avec les parents avec qui nous avons eu un dialogue ouvert sur les ethnothéories relatives à la notion de la réussite éducative.

Le 7 novembre : Observation du travail du potager de l'école et visite de l'ONG CADEP. Enregistrement vidéo dans la salle de classe du groupe des enfants de 6 à 10 ans, la thématique a été l'utilisation de diagrammes en bâton, générés à partir d'une enquête menée en classe sur le thème « combien de couvertures ont les élèves chez eux ? »⁹⁰ les détails sont écrits dans la troisième partie de la thèse.

L'entretien avec l'enseignant du centre maternel fut un entretien clé avec des caractéristiques intéressantes : parcours sans formation ni diplôme et originaire de la province. Nous avons fini la journée en rendant visite à une famille de la communauté et participé à un rituel « chujcha rutukuy » (couper les cheveux).

Le 8 novembre : Entretien avec une mère qui se rend à l'école pour préparer les repas pour les enfants. L'activité de dessin a eu lieu le dernier jour de notre stage.

⁹⁰ L'enseignant utilise ce problème parce que traditionnellement à Q'eros on tisse des couvertures, c'est un bien très apprécié, en plus d'avoir des motifs textiles avec un symbolisme andin, dans cette communauté il fait très froid et donc c'est très fonctionnel.

Les cinq jours de travail étaient très courts mais l'expérience a été très enrichissante. Contrairement aux autres sites retenus pour notre recherche, il s'agit d'une zone assez éloignée et, en raison des caractéristiques environnementales, l'adaptation est lente. Les deux premiers jours, nous avons souffert de « *soroche* », qui est le nom donné au mal aigu des montagnes en quechua, ses symptômes sont des maux de tête intenses, des vertiges et des vomissements. Cette situation nous a empêchés de développer pleinement nos recherches. Le froid était également un autre agent d'épuisement physique et, dans notre expérience, le fait de voir les enfants jouer dans la neige en tongs nous a fait sentir davantage frustrés de ne pas pouvoir partager ces instants en nous adaptant plus rapidement. Nous considérons que ce type de témoignage nous fait admirer la ténacité d'adaptation socio-économique et culturelle de ces familles et le courage avec lequel les enseignants assument de vivre hors de chez eux dans des situations si opposées, éloignées contraires à celles qu'ils connaissent en ville. Les résultats obtenus de Q'eros figurent dans le tableau 8 ci-dessous et :

TABLEAU 18 - **RÉSUMÉ DES DONNÉES OBTENUES SUR LE TERRAIN À Q'EROS**

Méthodes de Recherche	Q'eros Chuachua <i>Zone rurale</i>
Dessin des enfants	27
Jours d'observations	4
Heures d'observations	8
Vidéos enregistrées	2
Entretiens avec les enseignantes	3
Entretiens avec des parents	1
Dialogues avec les enfants	3

Un minimum de trois mois serait souhaitable pour une recherche plus approfondie, avec une meilleure maîtrise de la langue quechua et une plus grande présence parmi les familles. Pendant cette courte période, nous nous sommes davantage concentrés sur l'école et la vie des enseignants, nous avons vécu avec eux au quotidien et fait l'expérience de leur travail dans une zone rurale. Nous n'avons pas utilisé avec la même rigueur les méthodes de recherche que dans les autres zones, mais nous nous sommes assurés de comprendre les ethnothéories de la réussite éducative. D'une part, cette expérience a élargi notre

compréhension comparative entre les zones urbaines et rurales et d'autre part, elle nous a introduits dans le monde de l'Éducation Bilingue Interculturelle, que nous traiterons dans la troisième partie de la thèse.

6.5 Traitement des données et méthodes d'analyse des données

Pour effectuer le traitement des données, nous avons utilisé deux programmes, l'un pour les données statistiques SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) et l'autre pour les données qualitatives Atlas.ti (*computer-assisted qualitative data analyses software*). Avec le premier logiciel nous avons organisé les données et l'analyse statistique du questionnaire écrit exécuté avec les enfants de l'étude. Dans le second programme Atlas.ti nous avons généré des codes et des groupes de catégories à partir des citations textuelles ou des extraits des entretiens, avec lesquels nous avons ensuite analysé les réponses et l'utilisation récurrente de certains termes. Il est important d'expliquer que le traitement des concepts et des mots dans les deux programmes ont été traités en castillan, afin d'avoir une meilleure compréhension du sens des termes employés car c'est la langue de nos interlocuteurs. Ensuite nous les traduisons en français dans la rédaction de la thèse.

Ainsi, nous avons d'abord traité les données avec la corrélation et la comparaison des catégories (générales et particulières) prédéfinies dans le tableau 9, puis nous avons suivi un processus de plusieurs étapes d'analyse que nous expliquons dans cette section.

6.5.1 Traitement des données

Le processus de traitement des données s'est fait par méthode d'enquête et type de données, en suivant un processus que nous expliquerons à partir de la question d'étude et de la figure 20 présentée ultérieurement.

6.5.1.1 Comparaison des variables constatées dans le questionnaire écrit utilisé avec les enfants

Les données du questionnaire écrit ont été soumises au programme SPSS (cf. figure 17). Quinze variables ont été générées sur les huit questions ouvertes du questionnaire auquel ont répondu 99 élèves. Pour chaque variable nous avons créé différentes valeurs selon les réponses des enfants. Exemple pour la variable 9 « *cursgusto* » (le cours que les enfants aiment) nous avons 10 valeurs (cf. annexe 8) : mathématiques, communication lecture et écriture, art et culture, science et technologie, éducation physique, éducation morale et

civique, langue originaire quechua, langue étrangère anglais, éducation religieuse et sans réponse.

Pour l'analyse, nous avons pu utiliser la comparaison croisée de variables, par exemple la variable 1 « école » qui a comme valeurs les zones : Wanchaq (urbaine) Saylla (périurbaine), Huancarani (rurale) avec la variable 3 « sexe » (cf. annexe 8) grâce à laquelle nous avons la réponse de combien de garçons et de filles il y a dans pour chaque zone.

Grâce à cette comparaison par variables, nous avons pu parvenir à différentes conclusions et établir plusieurs relations entre les catégories que nous avons formulées. Par exemple, la vision des enfants de leur contexte socio-économique, familial et scolaire est particulièrement évidente. Les données traitées par le logiciel SPSS, ces résultats seront complétés avec des autre sources officielles émanant des municipalités, des provinces, et des districts, pour voir dans quelle mesure ils sont proches de la compréhension qu'ont les enfants de leur propre environnement. Ces résultats seront présentés dans la 3^{-ème} partie de la thèse.

	Nom	Type	Largeur	Décimales	Libellé	Valeurs	Manquant	Colonnes	Align	Mesure
1	colegio	Numérique	8	0	Institución educ...	{1, saylla}...	Aucun	8	Droite	Nominales
2	edad	Numérique	8	0	Edad de los niñ...	{1, 8}...	Aucun	8	Droite	Nominales
3	sexo	Numérique	8	0	sexo de los niños	{1, varón}...	Aucun	8	Droite	Nominales
4	convivencia	Numérique	8	0	con quien vive e...	{1, mamá}...	Aucun	8	Droite	Nominales
5	tipfam	Numérique	8	0	tipo de familia	{1, monopar...}	Aucun	8	Droite	Nominales
6	conher	Numérique	8	0	hermanos	{1, hijo o hij...}	Aucun	8	Droite	Nominales
7	wmadre	Numérique	8	0	trabajo madre d...	{1, ama de ...}	Aucun	8	Droite	Nominales
8	wpadre	Numérique	8	0	trabajo padre d...	{1, transport...}	Aucun	8	Droite	Nominales
9	curso	Numérique	8	0	curso que le gu...	{1, ingles}...	Aucun	8	Droite	Nominales
10	curso	Numérique	8	0	curso que no le...	{1, ingles}...	Aucun	8	Droite	Nominales
11	razonagrado	Numérique	8	0	porque le gusta	{1, no sé}...	Aucun	8	Droite	Nominales
12	razondesagr...	Numérique	8	0	porque no le gu...	{1, no sé}...	Aucun	8	Droite	Nominales
13	respadre	Numérique	8	0	responsabilidad...	{1, trabaja}...	Aucun	8	Droite	Nominales
14	resmadre	Numérique	8	0	responsabilidad...	{1, trabaja}...	Aucun	8	Droite	Nominales
15	despcolegio	Numérique	8	0	Actividad, profe...	{1, Youtuber...}	Aucun	8	Droite	Nominales
16										
17										
18										
19										
20										

FIGURE 17 - LES VARIABLES CRÉÉES DANS LE LOGICIEL SPSS

Comme les questions étaient ouvertes, les réponses des élèves ont dû être synthétisées en critères regroupées, puis analysées pour distinguer la fréquence de ces choix.

Dans ce sens, 15 variables ont été générées et leurs valeurs sont indiquées dans le tableau « variables et valeurs générés dans le logiciel SPP » en annexe 4 où nous développons le regroupement des réponses du questionnaire.

6.5.1.2 Comparaison des variables et description symbolique avec les dessins : Les activités ou métier futur des enfants

En utilisant le SPSS nous avons classé les dessins selon la variable 16 « despcolegio » (après l'école) et en comparant avec la variable 1 « colegio » (école) (cf. figure 5.8) qui classe les enfants selon les lieux de recherche (Wanchaq, Saylla et Huancarani). Par exemple, nous avons pu savoir quel métier est le plus fréquent dans chaque zone.

En outre, nous avons filtré les informations générales des dessins dans un tableau Excel pour avoir des données comparatives des groupes comme : le type de profession, d'activité ou de métier futur souhaité des enfants, les caractéristiques symboliques et le sexe. Avec cette classification, nous avons fait une analyse comparative, que nous présenterons dans la partie 3 de la thèse.

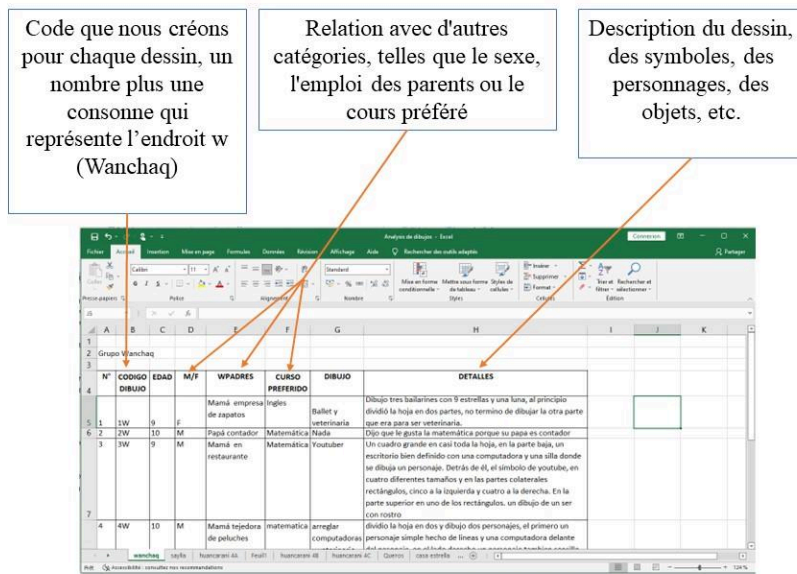


FIGURE 18 - EXEMPLE D'UN DES TABLEAUX COMPARATIFS EN EXCEL, UTILISANT CERTAINES VARIABLES ET LA DESCRIPTION DU DESSIN

6.5.1.3 Codification des extraits des carnets de terrain

Le traitement des données du carnet de terrain a été fait par le logiciel Atlas.ti. Nous avons fait la transcription du carnet de terrain d'observation (faits en classe et dans des entretiens). Les données codifiées dans des extraits nous ont montré des caractéristiques

personnelles et descriptives du contexte socio-économique et culturel, comme certaines activités de la vie quotidienne des enfants. Ces informations complètent et confirment des résultats des autres données. Nous verrons par la suite, une explication détaillée du processus d'analyses conduit à partir des entretiens.

6.5.1.4 Codification des extraits des entretiens

Dans le cas des entretiens, après les avoir transcrits, nous les avons soumis à l'analyse en utilisant le programme des données qualitatives « Atlas.ti ». L'intérêt de ce programme est de permettre d'associer différents documents et sources de données, c'est pourquoi nous y incluons la transcription du carnet du terrain. À partir de la corrélation de « citations des entretiens » et des « catégories conceptuelles », nous avons obtenu des relations explicatives et/ou causales. En lisant chaque transcription d'entretien dans le programme Atlas.ti, nous avons classé, codé chaque phrase dont le contenu répondait aux catégories du tableau 5.1. Nous avons généré 24 codes avec lesquels nous avons établi des relations en fonction des idées que nous avons trouvées dans chaque entretien.

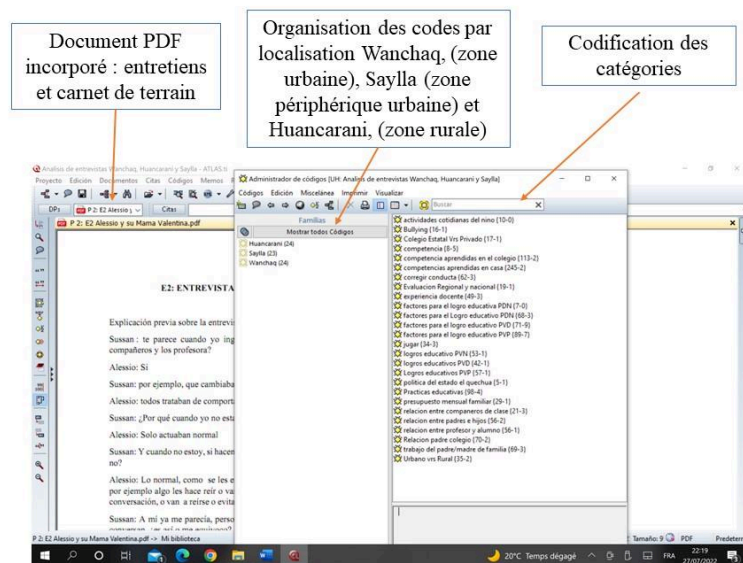


FIGURE 19 - LES 24 CODES CRÉÉS À PARTIR DE LA LECTURE DES ENTRETIENS ET DU CARNET D'OBSERVATION

Une fois les fichiers créés (document PDF comme les transcriptions des entretiens) dans le programme, les codes sont générés en fonction de la lecture des phrases ou citations importantes selon les catégories conceptuelles du tableau 9. Pour l'analyse nous avons ensuite fait une sélection de citations par code pour les comparer et voir si elles coïncident ou diffèrent, afin de pouvoir tirer des conclusions importantes et explicatives pour chaque

catégorie conceptuelle. Par exemple nous avons lu toutes les réponses à « réussite éducative du point de vue des enfants », afin de voir si parmi les endroits urbain et ruraux il y avait des similitudes ou différences. Ceci sert à trouver les mots émiques qui sont les ethnothéories des enfants sur ce qu'ils pensent de la notion de réussite éducative.

TABLEAU 19 - *DOCUMENTS ENREGISTRÉS CRÉÉS DANS LE LOGICIEL ATLAS.TI*

Quantité	DPS (documents PDF)
6	Entretiens à Wanchaq
7	Entretiens à Saylla
1	Entretiens à Huancarani
1	Carnet de terrain à Wanchaq
1	Carnet de terrain à Saylla
3	Carnet de terrain à Huancarani
6	Entretiens clés

TABLEAU 20 - *CODES ENREGISTRÉS CRÉÉS DANS LE LOGICIEL ATLAS.TI*

N°	CODES	N°	CODES
1	Activités quotidiennes de l'enfant	13	La réussite éducative de point de vue des enfants
2	Bullying	14	La réussite éducative de point de vue des parents
3	École publique et école privée	15	La réussite éducative de point de vue des enseignants
4	Compétences apprises à l'école	16	Politiques de l'état et la langue originaire
5	Compétences apprises à la maison	17	Pratiques éducatives
6	Correction disciplinaire	18	Budget du foyer
7	Évaluation régionale et nationale	19	Liens sociaux entre les camarades de classe
8	Expérience professionnelle des enseignants	20	Liens sociaux entre les parents et enfants
9	Facteurs de réussite éducative selon le point de vue de l'enfant	21	Liens sociaux entre les enseignants et les enfants
10	Facteurs de réussite éducative selon le point de vue du parent	22	Liens sociaux entre l'école et les parents
11	Facteurs de réussite éducative selon le point de vue des enseignants	23	Travail mère ou père
12	Les jeux	24	Zone urbaine et zone rurale

Lors de la génération, de l'analyse et de l'interprétation des citations ou des extraits des documents, de nouvelles données sont apparues qui n'avaient pas été prises en compte dans le tableau 9 de catégories conceptuelles, comme le harcèlement et les corrections disciplinaires. Nous considérons que cela fait partie d'un processus déductif-inductif et fait également partie de ce qu'implique le travail d'émique et étique, puisque c'est du résultat du travail d'analyse qu'émergent des ethnothéories elles-mêmes. Et c'est dans l'évaluation de leurs propres concepts qu'émergent les termes (émiques) que nous classons ensuite comme

étique. Celles-ci sont utiles pour l'explication des phénomènes sociaux et en même temps pour la comparaison de sujets similaires dans d'autres domaines pour des recherches futures.

6.5.2 Processus analytique avec les catégories conceptuelles basées sur la question de l'étude

Pour analyser les données, nous mettons en corrélation les catégories conceptuelles qui composent la question à l'étude. (Tableau 9) Nous suivons un processus en quatre étapes pour la corrélation des variables et la séparation des citations selon les catégories.

Pour construire ces étapes, nous partons de la question de l'étude :

« Quelles sont les ethnothéories de la réussite éducative du point de vue des enfants, des parents et des enseignants et dans quelle mesure celles-ci influencent-elles les compétences construites dans la vie quotidienne (dans la famille et l'école) des enfants de quatrième année du primaire (CMI enfants entre 9 et 10 ans) dans différents contextes socio-économiques et culturels de Cusco ? »

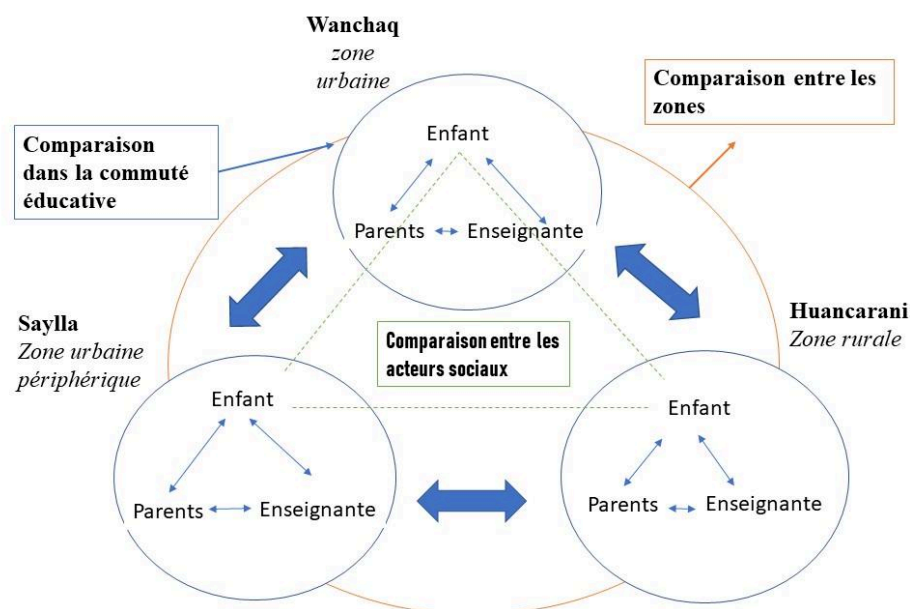


FIGURE 20 - TRIANGULATION DES DONNÉES EN FONCTION DU LIEU OU DE LA ZONE D'ÉTUDE

Les quatre étapes de l'analyse sont donc les suivantes :

- 1) Identifier le sens de la réussite éducative pour chacun des acteurs (enfants, parents et enseignants) selon les zones d'étude Wanchaq, Saylla et Huancarani. Comparer les

réponses pour voir s'il y a une homogénéité de pensée ou des différences. La triangulation des données permet de contraster les données collectées, de mettre en lumière, des résultats très contrastés, que ce soit au niveau individuel par rapport à l'échantillon des sujet ou au niveau spatial, fonction des lieux de la recherche.(Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015)

- 2) Mettre en relation les différentes catégories conceptuelles et vérifier si les réponses sont influencées par les catégories de type générales (aspects socio-économiques et culturelles) ou les autres catégories de caractère plus particulier (pour les enfants, parents et enseignants)
- 3) Enfin, de constater s'ils intègrent aussi les définitions des compétences éducatives des enfants dans les concepts éducatifs sur la réussite éducative.

Notre représentation graphique de l'objet d'étude nous aidera à illustrer les étapes de l'analyse et aussi à synthétiser les relations entre les catégories conceptuelles.

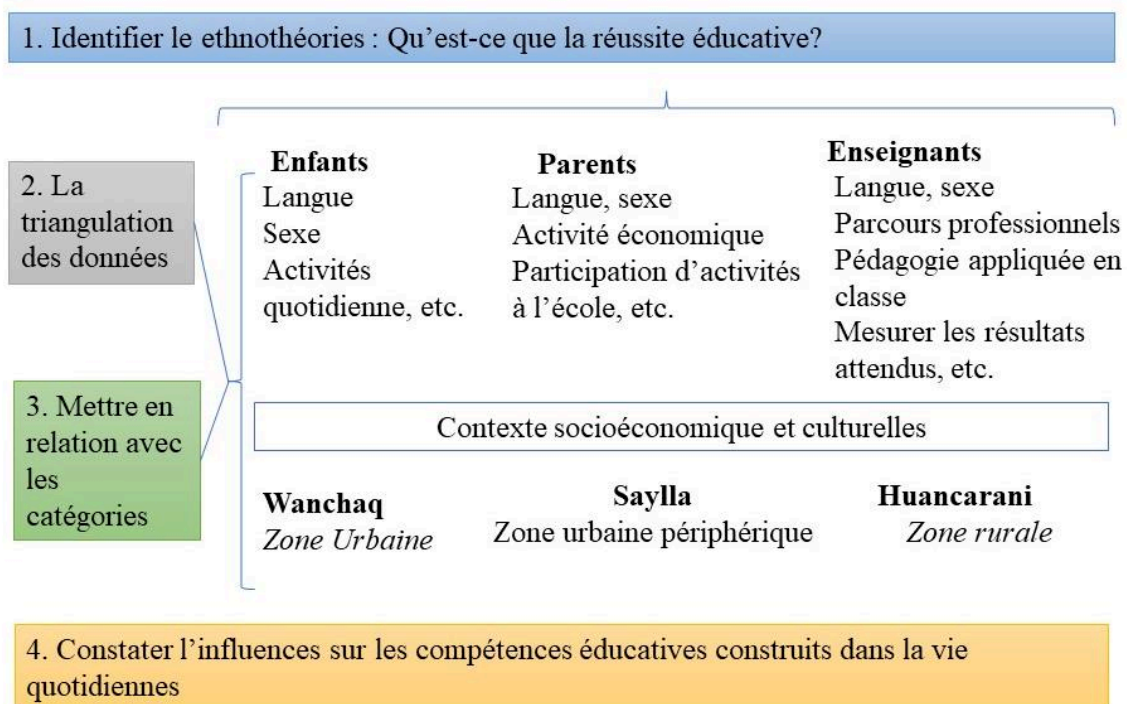


FIGURE 21 - LES QUATRE ÉTAPES DE L'ANALYSE AVEC LES CATÉGORIES SPÉCIFIQUES ET GÉNÉRALES

Nous exposerons les résultats du terrain dans la partie 3 de la thèse. Elle est organisée par le groupe des acteurs sociaux (enfants, parents et enseignants) répertoriés par lieux de recherche (Wanchaq, Saylla et Huancarani).

Dans le cas particulier de Q'eros nous proposons un texte explicatif de l'expérience de terrain et de l'interrelation des données basée sur une analyse plus simple, dans laquelle nous voulons montrer comment la vie quotidienne, les activités éducatives et le contexte socio-économique et culturel sont corroborés par les ethnothéories de la réussite éducative que nous avons obtenues à partir de certaines interactions spécifiques, comme dans la réunion des parents et les entretiens avec les enseignants. Cela sera vu dans le chapitre 11 consacré à cette zone rurale. Un détail important est la langue ; nous avons eu des contacts avec la population alors que nous parlions un quechua de niveau élémentaire ; pour les interventions plus longues ou pour comprendre certaines subtilités, de la langue quechua, la directrice de l'école nous a aidés pour la traduction. Pour les transcriptions nous avons aussi demandé la traduction d'un locuteur de quechua.

PARTIE III

Résultats, analyse et discussion

Chapitre 7. Les caractérisations socio-économiques et culturelles des zones de recherche

Nous avons choisi trois zones d'étude sur la base de trois critères, le niveau des résultats scolaires (élevé et faible) de l'Évaluation Nationale d'Élèves (ECE), le contexte socio-économique (urbain et rural) et le contexte culturel axé sur la langue. L'objectif de cette section est de décrire les contextes socio-économique et culturel des trois zones d'étude, sur la base des données collectées sur le terrain et de quelques informations complémentaires apportées dans les documents officiels des institutions publiques du Pérou.

7.1. Description des trois zones étudiées : Wanchaq (zone urbaine), Saylla (zone périurbaine) et Huancarani (zone rurale)

Les trois lieux d'étude appartiennent à la même région de Cusco. Nous pourrions dire qu'ils partagent la même culture en général, c'est-à-dire caractérisée par des habitudes ou des coutumes identiques, une mémoire historique commune, une seule langue, la même loi du pays qui régit la coexistence et les normes du marché, tout ce qui fait partie de la description d'une culture. Cependant, leurs passés ethnique et colonial vont façonner certaines différences, se traduisant jusqu'à aujourd'hui par une réelle diversité culturelle.

À l'origine, Cusco est le centre de l'organisation Inca, on lui attribue le rôle de capitale du Tahuantinsuyo (quatre parties territoriales de l'État inca). Par conséquent, lorsque les Espagnols sont arrivés, ils ont installé le centre de la ville ainsi que ses organisations administrative, commerciale et politique à la place de l'ancien gouvernement. Les parties les plus éloignées de la ville ont été moins touchées par les changements de la vie occidentale, elles ont ainsi mieux conservé les coutumes des anciens groupes ethniques. Cela se traduit par l'utilisation de la langue quechua dans la vie quotidienne, dans l'habillement et dans les activités agricoles, textiles ainsi que dans l'élevage. Nous postulons que ce processus est objectif dans la répartition territoriale et les activités économiques en vigueur. De même, plus l'urbanisation est importante, plus la possibilité d'occidentalisation est grande. C'est comme nous le verrons, le cas de Saylla, où les migrants doivent s'adapter à de nouveaux modes de vie pour s'intégrer à la ville, tout en conservant certaines coutumes. À titre d'exemple, nous rapportons ici une anecdote culturelle ; nous avons rencontré une fille de 10 ans dont la famille est installée à Paucartambo, notamment sa grand-mère à qui elle rendait visite ; elle nous a parlé de la légende de "Kukuli", une femme née à Paucartambo et reconnue par sa beauté par une sorte d'homme ours « Ukuku ». Lorsque nous l'avons interrogée sur la transmission folklorique de cette légende, elle a répondu qu'elle l'avait vue dans un film.

Nous trouvons intéressant qu'elle puisse garder l'histoire vivante et la transmettre oralement, mais il est curieux qu'elle fasse partie de l'histoire du lieu où elle est née mais qu'elle n'ait pas été transmise de manière traditionnelle.

C'est donc ce processus qui va de la vie ethnique ancienne à la vie occidentale, qui garde trace de la composition rurale et urbaine, qui nous permet de voir que nous pouvons encore parler de diversité culturelle. Examinons la description de certaines caractéristiques socio-économiques de chaque districts.

Wanchaq est le plus urbain des trois en raison de sa nombreuse population ; c'est le plus proche du centre historique de Cusco, capitale de la région. On y trouve l'aéroport, la gare ferroviaire, le plus grand stade ; y sont situés également, là ou à proximité, un centre commercial, un centre administratif, des institutions publiques d'État, de nombreuses entreprises commerciales

En revanche, Saylla est un district périurbain qui constitue une bande frontalière entre Cusco et d'autres provinces de la région. Il compte ainsi parmi ses résidents des migrants d'autres régions. On peut voir dans les collines environnantes des agglomérations de maisons et de longs escaliers ascendants, que les habitants gravissent en raison de l'absence d'autres accès, comme des routes par exemple. Dans le centre se trouvent un petit marché, un stade et un bâtiment municipal Il n'y a pas de bâtiments importants, administratifs ou commerciaux appartenant à de l'administration ou au commerce. On a vraiment l'impression d'être à la campagne On constate cependant un lent processus d'urbanisation. Le centre, ou capitale, compte également un petit marché, un stade et le bâtiment municipal. Le week-end, il y a généralement une grande affluence due au marché de vente de voitures d'occasion et aux familles se rendant dans les restaurants alimentaires typiques qui se trouvent sur la route où l'on vient déguster les fameux « Chicharones de Saylla ». ⁹¹

Huancarani est le premier district rural de la province de Paucartambo. Il se trouve à environ une heure de route de la ville. Pour y accéder il faut emprunter une route étroite et sinueuse qui évolue de 3300 mètres d'altitude à près de 4000 mètres. Le paysage est complètement différent puisque nous pouvons voir les hautes montagnes et les terres agricoles. Sur le chemin de Huancarani, nous voyons quotidiennement, des bergers gardiens de moutons ou de porcs ou des enfants portant l'uniforme de l'école marchant sur la route. L'activité principale de cet endroit est l'agriculture, mais on y trouve aussi du commerce et l'activité de transport. Le commerce de la production locale (différents types de tubercules,

⁹¹Le plat fait à base de porc frit, pomme de terre et un accompagnement d'oignon et menthe

comme les pommes de terre), la vente de textiles et de laine. Ce commerce est avant tout destiné aux communautés paysannes environnantes, qui s'approvisionnent pour la semaine, et c'est également un lieu d'échanges commerciaux avec d'autres districts.

Les données présentées ici sont basées sur notre travail sur le terrain, puisque c'est grâce aux questionnaires écrits des enfants que nous avons pu en savoir plus sur l'organisation familiale et l'économie locale et approfondir les données par le biais d'interviews et de statistiques nationales.

7.2. L'organisation de la famille dans différents districts

Nous avons voulu parfaire nos connaissances sur le type de familles et la composition à partir d'une enquête menée sur un échantillon de 99 enfants. Selon les réponses obtenues, nous retrouvons différents profils-types de familles dans chaque zone : Wanchaq (urbaine), Saylla (urbaine-périphérique) et Huancarani (rurale).

L'enquête menée pose la question : « Avec qui habites-tu ? » Les réponses des enfants offrent deux caractéristiques : le groupe de personnes autour de l'enfant (famille nucléaire ou extensive) et la charge de responsabilité variable selon les parents (monoparentale ou biparentale).

7.2.1 Le type de famille : nucléaire ou élargie

Selon l'enquête écrite des enfants, d'une part, 75 d'entre eux vivent dans une famille nucléaire (parents et / ou frères et sœurs) et 24 enfants dans la famille élargie (grands-parents, oncles et cousins). Cet aspect dans les entretiens est approfondi, car les caractéristiques de la famille évoluent.

La formation de familles élargie à Cusco trouve ses origines à l'époque de l'empire Inca, où des ayllus (groupes de familles) étaient formés pour partager les travaux agricoles. Cela fait partie de la culture actuelle, puisque des groupes de familles sont encore liés dans la communauté ; c'est également le cas pour assurer la subsistance économique, mais ceci principalement dans les zones rurales. Toutefois, cette situation semble changer, car nous constatons une augmentation de pourcentage de familles nucléaires indépendantes.

Les parents et leurs enfants se soutiennent, génèrent de l'indépendance et minimisent la coexistence d'un petit groupe de personnes dans les familles monoparentales. Nous pouvons donc nous demander si cela est dû au développement de la planification urbaine et aux nouveaux emplois et professions de ce siècle.

La famille élargie, quant à elle, est un aspect largement caractéristique de la zone rurale, davantage liée aux travaux collectifs tels que l'agriculture et l'élevage, et qui a cessé d'exister à cause des migrations depuis les années 1980. Cette caractéristique de la famille élargie fait partie de l'idiosyncrasie quechua, car si nous nous référons par exemple au mot "waqcha" en quechua, que l'on peut maintenant comprendre comme « *pauvre* », cela ne signifie pas la pauvreté au niveau monétaire, mais cela traduit plutôt n'a pas avoir de famille.

Dans le tableau ci-dessous, les familles étendues sont moins nombreuses dans les trois zones que les familles nucléaires.

TABLEAU 21 - TYPE DE FAMILLE SELON LE LIEU D'ÉTUDE

Type de famille et localisation	Wanchaq	Saylla	Huancarani	Total
Famille élargie	4/12	5/28	14/59	23
Famille nucléaire	8/12	23/28	45/59	76
Total	12	28	59	99

Une autre caractéristique qui nous semble plus significative, le nombre d'enfants dans une famille nucléaire. Sur 99 enfants, 86 habitent avec leurs frères et 13 sont « enfant unique ».

Ainsi, dans les trois zones, prédominent les familles nucléaires avec plusieurs enfants.

TABLEAU 22 - FAMILLE AVEC UN ENFANT OU PLUSIEURS SELON LA LOCALISATION

Enfants et location	Wanchaq	Saylla	Huancarani	Total
Famille avec un seul enfant	3/12	1/28	9/59	13
Famille avec plusieurs enfants	9/12	27/28	50/59	86
Total	12	28	59	99

7.2.2 Les familles monoparentales et biparentales

D'après l'enquête menée auprès de 99 enfants, 90 enfants vivent avec leurs deux parents, c'est-à-dire dans une famille biparentale, alors que seulement 9 vivent avec un seul de leurs parents, c'est-à-dire un parent célibataire. Sur ce groupe, seuls 4 enfants déclarent vivre avec leur parent célibataire, mais dans une famille élargie, ce qui donne le bénéfice d'un soutien pour l'enfant et cela répond au pourcentage des familles élargies dans un contexte urbain. Tandis que les 5 autres vivent dans une famille nucléaire. Ce qui peut être une

complication majeure pour le père ou la mère, s'il (elle) doit vivre en assumant seul(e) la responsabilité des enfants. Sur ces 9 cas de parents célibataires, on en trouve 5 à Wanchaq, 1 à Saylla et 3 à Huancarani. Nous concluons donc qu'il y a un modèle de famille « nucléaire et parent célibataire » qui peut être prédominant dans la zone urbaine, et puis il y a un modèle de « famille nucléaire, biparentale et avec plusieurs enfants » (86/99), qui serait la caractéristique prédominante dans les trois zones.

TABLEAU 23 - *FAMILLE MONOPARENTALE OU BIPARENTALE SELON LE LIEU D'ÉTUDE*

Type de famille et localisation	Wanchaq	Saylla	Huancarani	Total
Monoparentale (Mère)	4/12	1/28	3/59	8
Monoparentale (père)	1/12	0/28	0/59	1
Biparentale	7/12	27/28	56/59	90
Total	12	28	59	99

TABLEAU 24 - *NOMBRE D'ENFANTS AVEC FAMILLE MONOPARENTALE OU BIPARENTALE*

N° de famille et type de famille	Monoparentale		Biparentales
	Mère	Père	
Famille avec un seul enfant	3	1	9
Famille avec plusieurs enfants	5	0	81
Total	8	1	90

En résumé, nous avons principalement des familles biparentales : 90 parmi lesquelles 23 vivent comme familles élargies et 76 avec une coexistence nucléaire (parents et enfants) et la présence de plus de deux enfants. Une donnée considérable est la monoparentalité, 8 mères et 1 père célibataires, trois avec trois enfants et cinq avec plusieurs enfants, par ailleurs 5 de ces mères vivent seules.

7.3 Diversité socio-économique : le travail des parents

En principe, les données sur le travail des parents proviennent du questionnaire écrit réalisé auprès des enfants. La confirmation de ces résultats a été observée sur le terrain et lors des entretiens avec les parents.

Le premier facteur mentionné par les parents est "l'économie", ils considèrent que grâce à cela ils peuvent donner une meilleure éducation à leurs enfants. Deux questions sont à poser :

Quelle activité économique font les parents ?

Quel est leur budget pour subvenir aux besoins une famille ?

« Économiquement, s'il n'y a pas d'économie dans la maison, ce qui peut... il n'y a pas de base pour l'enfant, pour son futur »

«Económicamente, si no hay una economía, no hay en la casa esa economía, que puede no hay una base que, para el niño, para su futuro»

Extrait de l'entretien 9, père à Saylla, 2019

Selon les ethnothéories, les ressources économiques sont très importantes pour l'éducation des enfants. Elles se réfèrent aux dépenses de nourriture, celles liées au logement, en plus de l'école, de la future école secondaire et des études supérieures. Voyons, la description des activités économiques des parents effectuée d'après l'enquête menée sur 99 enfants et la comparaison avec le dernier rapport Instituto National de estadística e informática (2022).

7.3.1 Activité économique des mères

D'après les résultats de l'enquête écrite menée auprès de 99 enfants dans les trois zones, les occupations économiques des mères sont :

- Vendeuse (31%)
- Femme au foyer (24%)
- Employées dans une entreprise (10%)
- Employées par l'état (9%) (contrôle de la circulation sur les chantiers de construction et puéricultrices non diplômées)
- Agriculture et élevage (7%)
- Travail artisanal en tisserand (6%)
- Professions diplômés (5%) on y compte les sage-femmes, les docteurs et professeurs

Dans ce groupe de 99 enfants, 7% entre eux, ne savent pas ou ne connaissent pas l'occupation ou la profession de leur mère. Cette dernière réponse est intéressante. Elle peut être analysée de deux façons, soit dans le cas de monoparentalité où l'enfant n'habite

pas avec sa mère ou soit le cas des enfants qui voient la mère comme « femme au foyer » et qui ne considèrent pas cela comme une occupation économique.

Si nous associons la monoparentalité – mère (mère célibataire) à l’occupation socio-économique, quatre activités sont mentionnées : Femme au foyer, agriculture, vendeuse et travail dans une entreprise.

TABLEAU 25 - ACTIVITÉ DES MÈRES ET LE TYPE DE FAMILLE

Activité des mères	Monoparentale		Total
	Mère	Biparentale	
Femme au foyer	1	23	24
Vendeuse	2	28	31
L’agriculture et l’élevage	1	7	7
Métier diplômé	0	5	5
Travail artisanal	0	6	6
Travail dans un instance du gouvernement	0	9	9
Travail dans une entreprise	3	7	10
Pas de réponse	1	7	7
Total	8	89	99

Si nous établissons une corrélation entre le district et l’occupation de la mère (tableau 26), nous notons également que la réponse « femme au foyer » est prédominante à Huancarani et Saylla, tandis que « l’activité professionnelle qualifiée » est plus fréquente à Saylla et Wanchaq. Cela peut faire référence à la situation socio-économique entre les zones urbaines et les zones rurales, ce qui peut encore être vu plus clairement en termes d’importance de l’agriculture et de l’élevage à Huancarani, une zone principalement rurale.

TABLEAU 26 - ACTIVITÉ DE LA MÈRE ET LOCALISATION

Activité de la Mère	Wanchaq	Saylla	Huancarani
	Zone urbaine	Zone Périurbaine	Zone rurale
Femme au foyer	17%	26%	25%
Vendeuse	17%	33%	33%
L'agriculture et l'élevage ⁹²	0 %	0%	10%
Profession diplômé	33%	7%	0%
Travail artisanal	17%	7%	3%
Travail dans une institutions gouvernementale	0%	7%	12%
Travail dans une entreprise	8%	19%	7%
Pas de réponse	8%	0%	10%
Total	100%	100%	100%

Nous observons que des mères n'ont pas profession ou de métier diplômé. Pour y remédier, l'état leur confie des emplois tels que garder des enfants dans le cadre du projet Cunamas⁹³ (crèche) ou un poste dans les travaux de construction, de sorte que de nouveaux métiers apparaissent, naissent des politiques nationales et locales.

7.3.2 Activité économique du père

Rappelons que ces résultats sont basés aussi sur l'enquête écrite auprès des 99 enfants. Nous ferons la même analyse que pour les mères, en mentionnant d'abord le type d'activité économique et en le comparant avec le type de famille.

Les activités économiques les plus nombreuses pour les pères sont : Le transport (24%) et ouvrier (21%), un métier diplômé (6%) tel que comptable ou ingénieur et « l'homme au foyer » (3%).

Voyons le tableau suivant :

⁹²Ovins, porcins, bovins et alpagas

⁹³Programme d'État dans lequel les enfants de moins de trois ans sont pris en charge.

TABLEAU 27 - *ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE DES PÈRES ET LOCALISATION*

Activité du père	Wanchaq	Saylla	Huancarani
	Zone Urbaine	Zone Périurbaine	Zone Rurale
Transport	0%	22%	30%
Commerçant	8%	11%	3%
Agriculteur	0%	4%	5%
Professionnel	33%	4%	2%
Métier artisanal	0%	7%	3%
Travail pour l'état	8%	0%	8%
Travail pour une entreprise	8%	4%	8%
Ouvrier	0%	26%	23%
Homme au foyer	0%	7%	0%
Pas de réponse	42%	7%	13%
Chargeur de sac	0%	7%	0%
Fabrication de briques	0%	0%	3%
Total	100%	100%	100%

Le fort pourcentage correspondant à « je ne sais pas » (15%) montre que les enfants ne connaissent pas le travail de leur père. Si nous corrélons cette réponse avec le type de famille, monoparentale et biparentale, dans les deux cas nous avons des enfants qui ne le mentionnent pas. Sur un total de 19 enfants, 9 sont dans une famille monoparentale et 10 dans une famille biparentale.

TABLEAU 28 - *ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES DES PÈRES SELON LE TYPE DE FAMILLE*

Activités des pères	Famille Monoparentale		Famille Biparentale
	Mère	Père	
Transport	1	0	23
Commerçant	0	0	6
Agriculture	1	0	3
Professionnel	0	1	5
Métier artisanal	0	0	4
Travail pour l'état	0	0	6
Travail pour une entreprise	1	0	5
Ouvrier	0	0	21
Homme au foyer	0	0	3
Pas de réponse	5	0	10
Chargeur de pomme de terre	0	0	2
Fabrication de briques	0	0	2
Total	8	1	90

La première colonne des familles monoparentales, correspond à des parents qui ne vivent plus ensemble, la mère dirige la famille, mais les enfants comptent sur le travail de leur père. Comme dans le cas des mères célibataires, peu de pères ont une profession ou métier diplômé, ils ont plutôt un emploi informel tels que la conduite de taxi et les travaux manuels. À cet égard, le travail est considéré comme instable et sans aucun avantage social pour la famille.

7.3.3 L'économie marginale de la population

Les points précédents traitent des activités socio-économiques des parents que les enfants décrivent dans l'enquête. Maintenant, analysons les statistiques de la Banque Centrale des Réserves qui a comme source principale le recensement 2019 de l'INEI.(Chique et al., 2022) pour faire un point sur la réalité du point de vue de l'enfant et sur ce que disent les statistiques générales.

La région de Cusco a pour principale ressource économique l'exploitation des minéraux (mines). Devenant la quatrième région en matière d'extraction de minéraux tels que

l'or, le cuivre, le molybdène⁹⁴ et le zinc qui sont exportés vers des pays comme la Chine, l'Inde, Les Émirats arabes et le Chili. Parmi les autres activités, citons : l'agriculture, la pêche, le transport, le commerce, entre autres. C'est donc principalement une région d'économie extractive et exportatrice. Le secteur le plus important est celui du gaz et des mines qui représente 44,8% de la valeur ajoutée brute.

L'agriculture : mentionnons l'exportation d'artichauts et celle du cacao, représentant 4,9 % de la VAB⁹⁵. Ce secteur, comme le souligne le rapport du BCRP⁹⁶, est doté d'une technologie traditionnelle, en raison de ses caractéristiques climatiques et géographiques. (Chique et al., 2022)

Le maïs est principalement produit dans le Valle Sacrée des Incas (zone rurale de Cusco) la pomme de terre étant cultivée presque partout dans les zones rurales de la province, surtout destinée à l'autoconsommation et à la vente sur les marchés locaux.

Quant à la pêche, elle est généralement destinée à l'autoconsommation, pêche du pierre (type de poisson) et élevage de la truite.

Les principales activités manufacturières sont la production de bière avec l'entreprise Backus, et les petites entreprises agro-industrielles de quinoa, kiwicha, blé, orge, cacao, achiote, etc. céréales propres de la région. Cette activité économique assurée en fonction du nombre d'entreprises dont 98,6 % sont des microentreprises :

- Fabrication d'aliments et de boissons (1334 entreprises)
- Production de métaux pour la construction (1245 entreprises)
- Fabrication de meubles (1113 entreprises)
- Fabrication du bois (924 entreprises)
- Activités d'impression (728 entreprises)
- Production de textiles (557 entreprises)

Le service de restauration et d'hôtellerie est lié à l'activité du tourisme, en 2019 on compte 3,5 millions de touristes à Cusco.

En ce qui concerne le transport et la communication, les infrastructures routières, aériennes et ferroviaire, sont pour la plupart gérées par des entreprises chiliennes, comme le chemin de fer : Trasadino, Perú Rail et Inca Rail.

⁹⁴Métal de transition, utilisé dans les alliages et la fabrication d'aciers spéciaux.

⁹⁵Valor agregado bruto

⁹⁶Banco nacional de reservas

Le rapport note également que l'accès au téléphone portable a encore augmenté en 2019, 90,3% des ménages ayant au moins un membre avec un téléphone portable.

TABLEAU 29 - *LA VALEUR AJOUTÉE BRUTE 2019*

Activité	Structuré en %
Agriculture, élevage, chasse, sylviculture	4,9
Pêche et aquaculture	1/
Pétrole, gaz et extraction minière	44,8
Manufacture	5,4
Électricité, gaz et eau	1,3
Construction	7,3
Commerce	7,4
Transport, entreposage, courrier et services de messagerie	4,4
Hébergement et restaurants	4,5
Télécommunications et autres services d'information	2,5
Administration publique et défense	4,3
Autres services	13,2
	100
1/ moins de 0,1 %	

Source : INEI et Élaboration BCRP filiale à Cusco. Département des Études Économiques (2022)

Pourquoi parler de l'exploitation minière et qu'est-ce qui nous rapproche de notre travail de recherche ? Tout d'abord, il s'agit d'une activité qui ne produit pas de travail formel dans les zones où nous avons effectué la recherche ; ce qui est visible dans les résultats des enquêtes sur les enfants où il y a plus de pères et de mères qui exercent dans le commerce et le transport. Deuxièmement, il y a un type d'exploitation minière de matériaux tels que les briques, le sel, etc. qui génère des emplois dans la zone de Cusco Sud, malheureusement, trop souvent, les adolescents vont travailler là-bas et sont exploités. Troisièmement, de nombreux agriculteurs de la zone de Kallakancha, une communauté du district de Paucartambo, ont travaillé dans l'exploitation illégale de l'or. Avec ces ressources, ils ont acheté des terres et ont migré dans la zone de Saylla où nous élaborons notre recherche.

Grâce à la comparaison entre les statistiques du BCRP et les documents de gestion des districts sur le développement local, nous constatons que la grande entreprise minière et de gaz produit un important budget « *canon minero* » pour les projets de l'état. Cependant,

d'après la « *Defensoria del pueblo* » (2013 - 2020)⁹⁷, la population est mécontente de la mauvaise gestion des grandes mines qui engendre le travail précaire, les problèmes du territoire et la situation de contamination environnementale.

À partir de l'analyse que nous venons de développer à propos de l'économie marginale, nous décrirons quelques exemples d'activités économiques provenant des zones de notre étude :

7.3.3.1 L'économie des familles à Wanchaq (zone urbaine)

Les activités reposent sur le commerce surtout l'épicerie et les dépôts, les transports, les services et des activités liées aux métiers ou professions liées au tourisme. Wanchaq étant entourée des districts de Cusco et de San Sébastian qui sont reconnus pour leur caractère historique traditionnel et touristique, il comporte de nombreuses habitations, commerces et magasins. On y trouve également une zone industrielle où sont implantées des entreprises de boissons ou de lait « Kola Real » et « Gloria S.A. » et le dépôt de « RICOPOLLO », producteur et commerçant de viande de poulet.

La zone tout près de l'école où nous avons fait l'enquête est entourée de résidences de logements, d'autres écoles, de restaurants et de quelques supermarchés. Voyons trois cas de familles de l'école de Wanchaq interrogées :

- Une famille biparentale, propriétaire d'un magasin de chaussures. Dans la vie quotidienne, l'enfant que nous avons interrogé va jouer avec ses frères dans un espace organisé par ses parents dans le magasin. Il y a des occasions spécifiques comme le carnaval, ou la fête de Noël dans lesquelles l'enfant crée son propre commerce et vend ses propres articles.
- Sur deux familles monoparentales, la première concerne un père de famille, comptable en activité, avec deux enfants. La deuxième est une mère reconvertie dans le secteur de la vente de bijoux après des études d'ingénieur inachevées. Les enfants de chacune de ces familles sont camarades de classe. Ils sont conscients du travail accompli par leur parent mais n'y participent pas. Ils sont confiés à leurs grands-parents.

7.3.3.2 L'économie des familles à Saylla (zone urbaine-périphérique)

Les gens travaillent pour l'essentiel dans les transports, le commerce ou la construction. L'activité économique est largement précaire et se fait « au noir » ; beaucoup de parents cherchent du travail comme ouvriers, ils vont de Huancarani à Cusco (1 heure de

⁹⁷Institution publique qui défend le droit du citoyen

route) et proposent leur travail dans la rue. Ce qui est curieux, c'est qu'il existe un endroit précis dans la ville : le cinquième arrêt de l'Avenida de la Cultura, dans le quartier de San Sebastian. Maintenant, la nouvelle tendance dans la ville est de construire des maisons avec des matériaux nobles. Ils embauchent des travailleurs à cet endroit.

Nous avons également pu constater qu'il y a du travail comme chargeur de sacs de pommes de terre sur le marché de Vinocanchon, à quelques kilomètres de Saylla, un travail qui n'est pas seulement fait par des adultes, mais aussi par des enfants de 12 ans, ce qui n'est pas autorisé par la loi mais qui n'est pas contrôlé. ⁹⁸(Hurtado Bocangel, 2010)

Quelques exemples des parents de Saylla :

- De même, les femmes sont favorisées par les programmes alimentaires de Qaliwarma, car elles ont la possibilité de travailler, qu'elles soient embauchées pour cuisiner pendant la journée. Elles reçoivent 150 soles pour un mois, pour servir à l'école aux enfants, le petit-déjeuner et le déjeuner aux enfants à l'école.
- Dans cet endroit il y a beaucoup de migration des habitants de Paucartambo comme nous l'avons mentionné. Lors d'une interview, avec un garçon de 10 ans et sa mère d'une communauté de Huancarani, nous avons demandé pourquoi ils venaient vivre à Saylla. L'enfant a répondu spontanément : « pour la terre », la mère a ri et a répondu qu'elle aime vivre à Saylla. De nombreux *Paucartambinos*⁹⁹ ont acheté des terrains à Saylla, où ils vivent maintenant, et la réponse du garçon n'était pas fautive. Un autre enfant qui écoutait l'entretien nous a répondu aussi, « ils viennent pour le chicharron », c'est à cause du commerce et de la restauration à Saylla. Cette réponse créative, nous a fait rire mais explique également que c'est une grande ressource économique parce que plusieurs personnes et communautés vivent de l'élevage du cochon. Il existe un autre plat typique qui est également proposé dans les restaurants de Saylla, il s'agit du "cuye al horno" (cochon d'Inde au four). Ce plat est à base de cochon d'Inde, l'élevage de cet animal générant également des revenus.

7.3.3.3 *L'économie des familles à Huancarani (zone rurale)*

La plupart de la population travaille dans l'agriculture, les transports et le commerce. Entre 2010 et 2015, la construction de la route Cusco-Huambutio-Paucartambo, à peu près 110 km, a créé de nouveaux types d'emplois, informels dans une certaine mesure, tel le transport, plusieurs villageois utilisant leurs voitures pour faire taxis de Huancarani à Cusco

⁹⁸Mémoire de master « les enfants de Vinocanchon ».

⁹⁹ Gentilice de Paucartambo

avec un prix par passager de 4 soles (1 euro). Voyons des exemples du quotidien, de la vie économique et l'aide des enfants aux parents :

- Les mères qui ont un emploi dans l'agriculture travaillent essentiellement pour leur propre consommation et ajoutent à cela leurs compétences de cuisinière pour vendre des plats préparés sur les marchés. Nous avons vu par exemple qu'une fille de 10 ans de Huancarani se lève tôt le dimanche pour vendre un petit-déjeuner à base de quinoa et d'un sandwich de pain avec un œuf ou du fromage préparé par sa mère. Pendant que la fille va vendre cette collation sur la « place centrale », sa mère termine un autre plat pour le déjeuner pour pouvoir ensuite aller le vendre avec sa fille.
- Autre cas : nous avons pu rencontrer une famille vivant de l'agriculture et de la vente de jus de fruits et de gâteaux sur le marché du dimanche ; ces produits sont bio selon leurs dires ; c'est une façon de cette manière de proposer une médecine naturelle. La jeune fille de 10 ans dont nous parlons, la plus âgée des enfants de la famille, participe aussi à la production et à la vente de gâteaux.
- En termes de commerce, beaucoup de familles ont leur magasin ; elles y vendent des produits alimentaires. Il y a aussi une mère en particulier qui a accordé une interview : elle vend du gaz, elle est dans le magasin toute la journée et demande à son fils de 10 ans de l'accompagner au magasin surtout le dimanche quand il y a beaucoup de clients. Par exemple, il faut veiller à proposer aux familles à faible revenu un accès au gaz à un prix réduit grâce au « reçu FISE¹⁰⁰ » qui leur est distribué.
- Un élément qui nous semble ouvrir une voie d'opportunités pour le travail « formel » aux femmes est constitué par les projets sociaux de l'État tels que « Cunamas » qui emploie des femmes, habitant des zones dans lesquelles il intervient, en tant qu'éducatrices d'enfants de 0 à 3 ans, dont elles s'occupent pendant que leurs mères travaillent. Cela permet aux femmes de développer des compétences dans le domaine de l'éducation formelle puisqu'elles reçoivent une formation en puériculture, en matière de nutrition et de santé ; en outre les mères qui travaillent dans le commerce, l'agriculture, le textile, etc. ont ainsi une activité payée le temps de s'occuper de leurs propres enfants.

Nous voulons démontrer par ces exemples, tirés d'entretiens et d'observations dans les zones de recherche, que les activités économiques qui produisent le plus de revenus pour la

¹⁰⁰ Le bon de réduction pour l'achat d'un ballon de gaz, fourni par le Fonds d'inclusion sociale pour l'énergie (FISE).

région (mines, exportation et importation, tourisme, etc.) ne génèrent pas d'emplois pour tous les habitants. Par exemple, le tourisme, où il y a plus de restaurants et d'hôtels en ville ou dans les sites touristiques, ne concerne pas les gens de toutes les provinces, comme c'est le cas à Huancarani. Les autres types de professions comme les comptables, les médecins, les avocats, etc. sont minoritaires car tous les habitants n'ont pas terminé leurs études ou n'en ont pas fait du tout. Ainsi, ce qui génère des revenus familiaux pour la grande majorité de la population, ce sont les petits commerces, les transports (taxis et bus), la main d'œuvre pour la construction, les activités « non formelles », qui au final contribuent à la subsistance économique des familles. À cela s'ajoute la réalité plus difficile dans laquelle les familles qui se consacrent à l'agriculture de subsistance et à l'autoconsommation, sur le marché local et dont les produits sont sous-évalués et mal payés.

7.3.4 Le budget mensuel familial dans les trois zones d'études : Wanchaq (urbaine), Saylla (périphérique urbaine) et Huancarani (rurale)

Les statistiques suivantes sont le résultat des entretiens menés avec les parents ; il faut souligner que cela ne correspond pas à tous les interviews, mais à ceux qui ont bien voulu s'exprimer sur leur travail et l'argent dont ils ont besoin pour vivre chaque mois. La diversité des revenus constatée fait référence aux contextes : famille, travail, types de district. Car plus un district est de type urbain, plus le logement, l'eau et l'électricité sont chers. Cette comparaison montre comment les gens vivent dans des réalités socio-économiques inéquitables.

Alors nous présentons le tableau suivant :

**TABLEAU 30 - BUDGET FAMILIAL ET LES CONDITIONS DE VIE DES FAMILLES
INTERVIEWÉES**

Les familles de Wanchaq		Les familles Saylla		Les familles Huancarani	
Entretien 1 :		Entretien 15 :		Entretien 22 :	
Mère célibataire travaille dans une entreprise et a une seule fille. Elle vit avec ses parents.	S/. 1500 = 340 €	Mère veuve, deux filles, plusieurs emplois occasionnels, vigile chez un propriétaire terrien	S/. 150 = 34 €	Père marié, agriculteur, vente de jus de fruits, trois enfants.	S/. 2000 = 453 €
Entretien 2 :		Entretien 13 :		Entretien 24 :	
Mère mariée, propriétaire d'une entreprise, trois enfants, maison individuelle.	S/. 3500 = 793 €	Père marié, deux enfants, propre entreprise, appartement loué.	S/. 6000 = 1360 €	Père marié, deux enfants, les deux conjoints travaillent et vendent également sur le marché.	S/. 500 = 113 €
Entretien 4 :		Entretien 9 :		Entretien 25 :	
Père célibataire, séparé, comptable, travaille pour des entreprises, deux enfants, vit avec sa mère	S/. 2000 = 450 €	Père marié, commerce sur le marché, trois enfants, maison louée.	S/. 1500 = 340 €	Mère mariée, cinq enfants, vente de bois, maison individuelle.	S/. 200 = 45 €

Nous avons donc un budget familial de moins de 500 soles, et un autre de plus de 6000 soles. Les familles qui disposent des budgets les plus importants sont les entrepreneurs, puis viennent celles qui sont employées par une entreprise et enfin celles qui disposent des budgets les plus faibles et qui vivent de l'agriculture d'autoconsommation ou d'un emploi informel.

En conclusion, la majorité des enfants connaissent le travail de leurs parents, beaucoup d'entre eux accompagnent leurs parents, surtout dans les zones périurbaines et rurales, ils exercent l'activité de leurs parents, comme c'est le cas dans le commerce. Ils développent dans ce contexte certaines compétences. Nous pouvons maintenant comprendre que l'accompagnement dans le travail scolaire n'est pas possible lorsque les parents ont des emplois aussi instables. Cela ne permet pas aux enfants de passer du temps avec leurs parents

et, d'autre part, les possibilités d'étudier à l'université se réduisent à mesure qu'ils grandissent, en raison du coût élevé de l'enseignement supérieur.

7.4 Les activités quotidiennes des enfants : responsabilités et aide envers la famille

Notre approche de la vie quotidienne des enfants se fait par le biais des réponses à l'enquête écrite, des entretiens et de l'observation participante. L'enquête menée auprès de 99 enfants considère différentes catégories, telles que les types de familles et les emplois de leurs parents. Dans l'enquête écrite, nous avons demandé quelles activités sont faites après l'école, chaque élève a donc dressé une liste, qui nous semble plus ou moins chronologique en comparant les réponses. Nous avons donc créé une feuille Excel pour noter chaque réponse et voir la fréquence de ces activités parmi tous les élèves. Des activités communes apparaissent au sein du groupe et d'autres différentes en fonction de la zone d'étude. Nous allons également analyser si celles-ci sont liées au sexe de l'enfant. Ensuite, nous allons aborder la vie quotidienne des enfants, à partir de la chronologie qui ressort de leurs réponses.

7.4.1 Une journée dans la vie de l'enfant

Les différentes habitudes et la vie quotidienne des familles varient en fonction du lieu où elles vivent. Comme nous l'avons expliqué, nous avons trois zones différentes et des réalités socio-économiques différentes. Nous allons maintenant nous concentrer sur les similitudes et développer progressivement certaines caractéristiques uniques. Nous allons voir que notre explication d'une journée dans la vie d'un enfant commence à l'école.

D'après les observations recueillies dans les écoles et la description suivante de la vie quotidienne des enfants, nous déduisons qu'il existe une « culture scolaire » nationale basée sur un modèle d'organisation militaire, religieuse et républicaine. Certaines des activités décrites ci-dessous présentent des modèles qui caractérisent cette culture imposée reflétant souvent les actes routiniers, les décorations et les symboles utilisés dans les salles de classe et dans d'autres endroits des écoles. Cependant, il y a aussi quelques particularités selon le lieu où habite l'enfant (Wanchaq, Saylla ou Huancarani) et selon ses activités, nous trouverons quelques variations dans sa vie quotidienne. Nous les aborderons donc selon des activités par ordre chronologique en mettant en évidence ces différences.

7.4.1.1 L'entrée à l'école

Les écoles dans lesquelles nous sommes intervenus appartiennent à l'enseignement

d'éducation régulière (EBR)¹⁰¹. Dans la plupart des écoles de Cusco, l'entrée à l'école le matin se fait entre 7h30 et 8h00. Pendant les périodes les plus froides de l'année à Cusco, entre mai et juillet, l'horaire est retardé, entre 8h00 et 8h30. Ces mesures sont réglementées par la Direction Régionale du Ministère de l'Éducation (DREC).

7.4.1.2 L'heure civique

Le moment appelé « heure civique » a pour fonction de manifester la ferveur et le respect patriotiques, ainsi que de commémorer certaines dates importantes de l'histoire. Il y a une relation étroite avec l'histoire du Pérou, qui a une trajectoire politique militarisée, entre 1823 à 1980 (à titre d'exemple sur les 72 présidents, 39 d'entre eux étaient des militaires). (Luque Talaván, 2003). C'est pourquoi l'activité reste en vigueur.

Alors, les lundis ou les journées commémoratives¹⁰², les élèves se retrouvent à l'heure civique appelée en castillan « la formación ». Cela consiste à aligner les élèves dans la cour en fonction de leur niveau scolaire et de l'heure à laquelle ils arrivent. Cette activité dure 15 minutes et elle est réglementée selon les nouvelles dispositions du Ministère De L'Éducation depuis 2018 dans le but de protéger la santé des étudiants, contre l'exposition aux rayons du soleil dans la cour de l'école.

Au cours de cette heure, les enfants doivent rester calmes devant une scène, avec les postures ou gestes qui sont indiqués, comme en position « *firmes* » (bras collés au corps verticalement et pieds joints) en « *columna a cubrir* » (colonne à couvrir, bras étendus horizontalement pour faire de l'espace entre les partenaires) et « *descanso* » (au repos, jambes ouvertes et bras croisés derrière le dos).

¹⁰¹EBR – Educación básica regular

¹⁰²Ceux-ci sont inscrits dans un calendrier civique, où les dates religieuses catholiques sont commémorées, ainsi que les dates d'identité patriotique, de guerres, de batailles ou d'un caractère quelconque de ces événements. Il en est de même pour la fête des pères, des mères, des enfants et de l'enseignant.



FIGURE 22 - LES ÉLÈVES SONT DANS LA COUR DE L'ÉCOLE HUANCARANI À L'HEURE CIVIQUE DANS LA POSTURE DE REPOS, LE MAIN DERRIÈRE LES DOS ET LES JAMBES LÉGÈREMENT ÉTENDUES



FIGURE 23 - LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE DE WANCHAQ (ZONE URBAINE) SONT DANS LA COUR. ILS SONT DISPOSÉS EN COLONNES ET AVEC LA VISION DANS L'ATRIUM DE L'ÉCOLE, OÙ HUIT ÉLÈVES DE LA TROISIÈME ANNÉE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE SE PRÉSENTENT POUR PARLER DES FESTIVITÉS DE CUSCO

Tous les élèves en rangs et en colonnes font penser à un bataillon militaire, les enfants sont bien ordonnés avec des espaces considérables entre chacun d'entre eux et son voisin. Le programme débuté par l'hymne national et la présence d'une escorte, c'est-à-dire un petit groupe de cinq ou six enfants, ordonnés en trois colonnes et trois lignes, celui du milieu porte le drapeau national qui défile devant les autres élèves.

Durant cette heure, la direction, les enseignants et les élèves préparent des expositions sur un événement du calendrier historique, comme la préparation de poèmes, de chansons, en plus des affiches murales, qui sont des panneaux d'informations se référant à la date de la célébration.

Un autre aspect concernant ce temps est consacré à des activités religieuses, telles que la prière et la dédicace aux saints et aux vierges d'origine chrétienne catholique. Comme on le sait, le Pérou a hérité de cette religion à travers la colonisation espagnole, elle est jusqu'à présent pratiquée par 76 % de la population¹⁰³

Parmi les trois écoles des trois zones (urbaine, périurbaine et rurale) nous avons remarqué des activités ponctuelles successives similaires, comme l'entrée à l'école, « l'heure civique » puis l'entrée en classe, etc. Ainsi, nous pouvons constater qu'il existe une « culture scolaire ». Des modèles d'organisation identiques, régis par la culture constitutionnelle et républicaine du pays. Elle met en place l'utilisation de l'uniforme, le respect des symboles patriotiques et des saints catholiques, la décoration des salles de classe suit le même modèle. La salle de classe dispose d'un espace pour certains cours. Le tableau noir est au centre ou au premier plan, au-dessus se trouvent les phrases chrétiennes de foi et de dévotion, et aux extrémités les règles de coexistence, ainsi que « le thème à traiter dans la journée »¹⁰⁴, la liste des élèves et les horaires. Nous donnerons une description comparative de l'organisation des classes parmi les districts de Wanchaq, Saylla et Huancarani et la communauté rurale à Paucartambo, Q'eros dans la partie consacrée à l'éducation interculturelle pour justement remarquer comment l'idée d'homogénéisation de la culture scolaire remplace ou élimine un autre type d'organisation.

¹⁰³Quant aux pourcentages, selon le recensement national réalisé en 2017, de la population entre 12 ans et plus, 76,0% (17 millions 635 mil 339) appartiennent à la religion Catholique. Dans la même tranche d'âge 14,1% (3 millions 264 mil 819) est évangélique et d'autres groupes 4,8% (1 million 115 mil 872) sont Adventistes, Témoins de Jehova, Mormons, israélites, bouddhistes, Juifs et musulmans et 5,1% sans religion. <http://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-difunde-base-de-datos-de-los-censos-nacionales-2017-y-el-perfil-sociodemografico-del-peru-10935/>

¹⁰⁴En castillan "El propósito del día"

7.4.1.3 Petit-déjeuner, déjeuner et collations

Dans les écoles nationales, comme celles de Saylla et Huancarani, les enfants reçoivent le petit-déjeuner et le déjeuner du programme social Qali Warma¹⁰⁵. Ce projet a débuté en 2013 avec l'objectif de :

« *Garantir un service alimentaire tout au long de l'année, aux bénéficiaires du programme, qui sont les enfants péruviens* ». ¹⁰⁶

Le petit-déjeuner du programme se compose d'une boisson chaude (préparée à partir de farine extrudée de céréales telles que le kiwicha, le quinoa, le cañigua, l'orge) et d'un produit sec tel que le biscuit aux céréales.

Selon Yanet Cahuata, responsable des installations et de l'alimentation à Cusco, les produits sont basés sur un régime alimentaire préparé par un nutritionniste, et bénéficient d'un processus strict et rigoureux de sélection des produits. Le programme se déroule de façon simultanée en accord avec des institutions dans le domaine de la santé et de l'enseignement.¹⁰⁷

L'accord avec ces secteurs contribue à l'organisation et à l'amélioration du programme. Le secteur de la santé dispose des données de malnutrition de la population des enfants de 5 à 12 ans et s'occupe également de contrôler la qualité des aliments. Avec le secteur scolaire, des données sont obtenues sur le nombre d'étudiants inscrits par établissement d'enseignement pour une bonne répartition des produits.

Chaque semaine, lors du processus de livraison des denrées alimentaires, un comité de parents, d'enseignants ou le directeur d'école, qui sont les membres du CAE (comité d'alimentation scolaire), doivent être présents pour récupérer les aliments et valider la livraison. Les produits livrés sont la base de la préparation des menus, préalablement établis selon une organisation soucieuse de varier les aliments pour une consommation optimale et agréable pour les enfants.

La préparation des aliments est effectuée par les parents. Dans le cas des petits-déjeuners, ils disposent déjà de lait, de farine, de biscuits, de sucre, etc. Dans le cas des déjeuners, des conserves de poisson et de viande, des haricots, du riz, des nouilles, etc. sont fournis lors de la livraison. Pour la préparation du repas, les parents apportent des légumes frais.

Lorsque l'enfant entre à l'école nationale, il doit prendre son petit-déjeuner et dispose

¹⁰⁵Phrase quechua o langue des Andes. Qali Warma signifie « enfant vigoureux »

¹⁰⁶Entretien avec Yanet Cahuata, superviseur de l'usine et de l'entrepôt des aliments (stock).

¹⁰⁷MINSA (Ministère De La Santé) et la DREC (Direction Régionale De l'éducation De Cusco)

d'une demi-heure pour le faire.

Parents et enseignants s'accordent pour l'organisation de la préparation et la livraison des repas. Nous avons vu par exemple à Saylla qu'une mère de la classe est chargée de distribuer les petits déjeuners, elle reçoit à son tour un paiement de 150 soles par mois de la part du groupe de parents. À Huancarani, un roulement est établi selon une liste journalière qui désigne le parent concerné. Pendant mon temps d'observation dans les deux écoles, j'ai remarqué la présence exclusive des mères dans cette activité.

Nous avons également pu constater que certains enfants ne veulent pas prendre leurs repas. On déplore que les enseignants et les parents n'exigent rien des enfants à ce sujet. Lorsqu'on leur demande pourquoi ils ne prennent pas de petit-déjeuner, ils répondent qu'ils ont déjà mangé à la maison ou qu'ils n'aiment pas ce qui leur est proposé. Il y a deux interprétations possibles, la première selon les réponses obtenues et les entretiens, est que la nourriture est un trait culturel très important, puisque chaque groupe social, selon le lieu de résidence, a une manière différente de manger. Il est vrai que cela pourrait avoir un impact moindre sur le rejet des enfants, en raison de la préparation faite par les mères dans les zones, mais il semble que de nombreux aliments ne font pas partie des habitudes de ces familles, de sorte que la préparation perd son goût habituel de même que la façon de manger, qui n'est pas celle du quotidien mais plutôt de la vie à l'école.

La seconde interprétation est la méfiance vis-à-vis des produits ; dans l'un des entretiens à Huancarani, un père de famille donne son avis sur ce point, soulignant que les produits Qaliwarma sont des aliments traités génétiquement et donc mauvais pour la santé. Les directeurs d'école commentent l'insatisfaction de certains parents, selon l'information du bureau du médiateur, « la Defensoria del pueblo » en 2013 dans les rapports sur le fonctionnement du programme national d'alimentation scolaire dans les zones rurales. À partir de l'enquête sur un échantillon de 343 écoles des zones rurales, l'évaluation a détecté quatre problèmes principaux (Ávila De la Cruz & Callirgos Morales, 2013) : le manque de formation, les temps de travail que prend la préparation des aliments, les conditions d'insalubrité des locaux servant à la cuisine et l'absence de lieu de stockage pour entreposer les aliments. Cette enquête dans les écoles a été conduite car des intoxications ont été signalées. Mais comme nous pouvons le constater, le problème ne vient pas de l'aliment lui-même, mais de la façon dont il est cuisiné ou conservé.

L'entretien avec la spécialiste du programme Cahuata Yanet révèle qu'il y a tout un système de vérification en cas de problème. L'inspection met en évidence que le problème ne vient pas du produit, mais surtout de la façon dont les aliments ont été préparés.

Quant à l'école privée de Wanchaq, située dans la zone urbaine, le programme n'intervient pas. C'est pourquoi les élèves prennent leur petit-déjeuner à la maison.

Il est vrai qu'en dehors du programme, les enfants des trois écoles ont accès à d'autres aliments : des collations sont proposées à la récréation et après les cours, les enfants ont la possibilité de se rendre au kiosque de l'école ou aux kiosques à l'extérieur pour acheter de la nourriture, comme des fruits, des sandwichs et de la gelée, ainsi que des bonbons et des jouets.

Dans le cas de Wanchaq et Saylla pendant les heures de récréation, les enfants vont acheter au kiosque de l'école ; de même dans le cas de Saylla et de Huancarani, où il y a des chariots¹⁰⁸ à l'extérieur de l'école, une espèce de kiosque où l'on trouve des bonbons, des bouteilles d'eau, des boissons gazeuses, des biscuits, des fruits et des jouets. Les enfants sont libres d'acheter ce qu'ils veulent avec les pourboires que leurs parents leur attribuent ou qu'ils gagnent grâce à une activité commerciale ou un travail.

Lors des observations en classe, notamment à Saylla, l'enseignant a toujours recommandé de ne pas acheter des sucreries¹⁰⁹ (notamment bonbons et sodas) dans ces kiosques c'est mauvais pour la santé. Nous avons remarqué qu'à Huancarani, les parents et les enfants parlent d'une bonne alimentation, ne recommandent pas les sucreries, et les chariots qui sont près de l'école ont des aliments variés comme des fruits, des jus et des sandwichs à base d'avocat, d'œuf, de jambon.

Au Pérou, il existe une réglementation pour que les kiosques vendent des aliments sains, c'est-à-dire ceux qui ne contiennent pas d'acides gras trans, qui sont issus des processus chimiques et physiques auxquels des graisses sont ajoutées afin d'obtenir des aliments gras qui sont nocifs pour la santé et peuvent provoquer l'obésité et des crises cardiaques.¹¹⁰ En ce sens, une étude a été réalisée en 2019 avec le Programme Alimentaire Mondial Des Nations Unies (2019) et a révélé que sur 200 kiosques étudiés, les aliments les plus vendus (93%) étaient des aliments faits maison, avec de la viande et des aliments saccharinés, mais avec de la mayonnaise, des aliments frits et des aliments préparés riches en sel. Même si 88% des kiosques proposent de l'eau ou des fruits, les étudiants ne préfèrent pas ces aliments. (2019, p. 32) L'étude montre qu'à Cusco, 80% des kiosques proposent de l'eau, des légumes et des fruits, suivis par des sucreries, mais 65% de la population étudiante préfère la valeur calorique élevée des entrées (plats locaux). En ce qui concerne les boissons non alcoolisées, 74% des

¹⁰⁸C'est une sorte de tricycle ou vélo cargos, dans lequel ils vendent des bonbons pour les enfants.

¹⁰⁹« Comida chatarra » en espagnol et « Fast Food » en anglais

¹¹⁰Loi sur la promotion d'une alimentation saine N° 30021, publiée en 2017, page 7

étudiants de Cusco boivent des boissons gazeuses et 22% des boissons énergisantes. Ces produits sont dangereux pour les enfants et vont à l'encontre de la réglementation. De cette manière, nous réfléchissons à l'économie des familles et à leur accès à une meilleure alimentation. En raison de l'anémie et de la malnutrition des enfants au Pérou, il existe ces programmes alimentaires tel que Qaliwarma et cette loi que nous venons de présenter sur l'alimentation saine dans des kiosques.



FIGURE 24 - LE KIOSQUE DE L'ÉCOLE DE WANCHAQ (ZONE URBAINE). LA VENDEUSE BIENVEILLANTE S'OCCUPE DE DEUX ÉLÈVES. DANS CE PETIT MAGASIN, ON VOIT DES ALIMENTS PEU SAINS, COMME DES BOISSONS GAZEUSES, DES CHIPS, DU KETCHUP ET DE LA MOUTARDE. IL Y A DES FRUITS ET DE L'EAU MAIS ILS NE SONT PAS VISIBLES

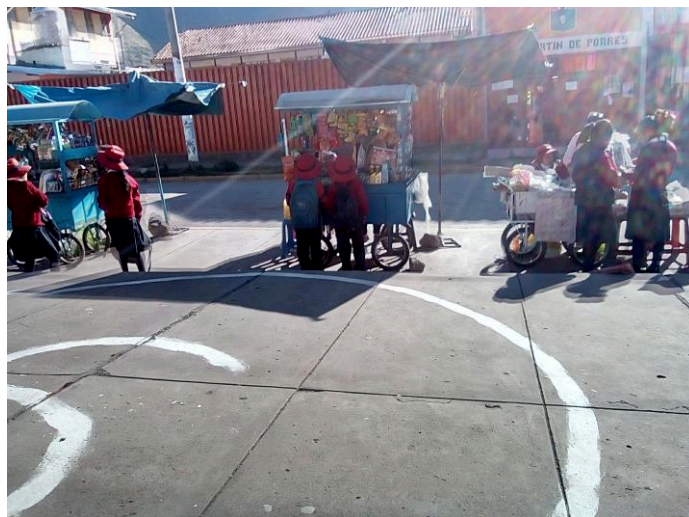


FIGURE 25 - LES TRICYCLES DE NOURRITURE ET SUCRERIES À L'ENTRÉE DE L'ÉCOLE DE SAYLLA (ZONE PÉRIPHÉRIQUE URBAINE). LES ÉLÈVES ACHÈTENT DÉJÀ QUELQUES FRIANDISES (CHIPS, BOISSONS GAZEUSES) ET D'AUTRES PRODUITS COMME DES JOUETS AVANT D'ENTRER EN CLASSE OU À LA SORTIE DE L'ÉCOLE.



FIGURE 26 - LES TRICYCLES QUI S'INSTALLENT À L'ENTRÉE DE L'ÉCOLE DE HUANCARANI (ZONE RURALE) ONT DES PRODUITS TELS QUE SUCRERIES, GÂTEAUX, SANDWICHES, ETC. LE CHOIX DES ENFANTS DÉPEND DE LEURS ENVIES ET DE LEURS POSSIBILITÉS FINANCIÈRES.

Les horaires dans chaque école sont différents. À Wanchaq l'horaire quotidien est de cinq heures quarante-cinq minutes, à Saylla de cinq heures et à Huancarani de quatre heures et trente minutes par jour. Pour les deux derniers lieux, les enfants ont le temps de manger leur nourriture du programme Qaliwarma lorsqu'ils arrivent à l'école. Les temps de prise de nourriture sont comptés dans les horaires. En général, il y a trois ou quatre cours dans une journée, et les heures sont déterminées par le programme scolaire national. Le temps de classe est géré par chaque école, par exemple, à Huancarani et Saylla, comme ils n'enseignent pas l'informatique ou l'anglais, ils ont plus de temps pour les autres cours. Le point commun entre ces trois écoles est que les cours de mathématiques et de communication sont privilégiés¹¹¹. En ce qui concerne le temps de pause, la récréation est de 30 minutes dans chaque école.

Nous constatons que l'idée selon laquelle l'éducation formelle n'est pas incluse dans la vie quotidienne (cf. chapitre 2), n'est pas valable dans la vie des enfants de notre étude. La scolarité, occupe une bonne partie du temps des enfants, même en dehors de l'école, les enfants ont des devoirs et dans le cas de Huancarani, par exemple, ils vont dans un centre de soutien scolaire. Ainsi, leur temps consacré à l'école peut être de plus de huit heures dans la journée. Nous approfondirons le travail fait en classe dans la section suivante, car dans cette section nous nous concentrerons sur la vie quotidienne en général.

7.4.1.4 À la sortie de l'école

L'heure de sortie de l'école se situe entre 13h00 et 13h30. Les enfants rentrent chez eux, soit en compagnie de leur famille, soit seuls. À Wanchaq (zone urbaine) nous avons eu le cas de certains élèves qui disposent d'un bus scolaire, chargé de les emmener à l'école et de les récupérer. Il y a plusieurs enfants qui prennent les transports. Dans le cas de Saylla (zone périphérique-urbaine) et Huancarani (zone rurale) il y a moins de transports. Ceux qui vivent à proximité prennent entre 5 et 15 minutes en marchant, mais surtout à Huancarani, des enfants marchent pendant une heure, car ils viennent des communautés environnantes. À l'âge de neuf ou dix ans, dans les deux dernières zones, la plupart des enfants sont plus indépendants, ils peuvent sortir seuls et même aller chercher leurs jeunes frères et sœurs pour rentrer ensemble à la maison.

Nous avons demandé à 99 enfants, dans le cadre de l'enquête écrite, *quelles activités fais-tu lorsque tu quittes l'école ?*

Nous avons 5 types d'activités selon les réponses écrites qui coïncident dans les trois

¹¹¹Dans les cours de communication, les enfants apprennent à écrire et lire. C'est l'équivalent en France du cours de français.

secteurs (urbain, périurbain et rural) :

- ✓ Activités de déplacement : rentrer chez soi ou aller ailleurs.
- ✓ Activités de base : manger, dormir, s'habiller, etc.
- ✓ Activités de responsabilité à la maison
- ✓ Activités scolaires
- ✓ Activités ludiques

Nous allons développer ces réponses regroupées par type d'activité et voir comment elles sont liées aux compétences développées.

Il est intéressant de noter que pour la plupart des enfants à qui on demande, « *à la sortie de l'école, quelle activité fais-tu ?* » la réponse est « rentrée à la maison ». Cette réponse évoque un point déjà commenté, car d'autres enfants vont à une institution pour compléter leur apprentissage où ils font l'étude (centres de renforcement scolaire) comme Yanapanacusun¹¹² à Huancarani. L'objectif de l'ONG est d'aider les enfants et les adolescents travailleurs en situation de vulnérabilité (migrants et victimes de traite de personnes). Il existe un centre d'aide aux devoirs, les enfants y viennent l'après-midi, ils y sont aidés par des enseignants, et y font d'autres activités sportives et artistiques. Cette réponse est importante pour montrer qu'il existe en tout état de cause plus de deux contextes d'apprentissage scolaire de l'enfant.

Nous pouvons nous demander, pourquoi il est nécessaire de se rendre dans un lieu pour apprendre ce qui aurait dû être appris à l'école. D'après nos entretiens, l'enfant a besoin de la présence d'un adulte pour le guider dans ses devoirs, pour le motiver ou lui apprendre jusqu'à ce qu'il ait l'autonomie nécessaire pour apprendre seul.

Un autre endroit pour les enfants est le lieu de travail des parents. C'est le cas des petits commerçants dont les propres enfants vont soutenir l'activité, comme dans plusieurs cas à Saylla et à Huancarani. Dans certains entretiens où nous avons des parents commerçants par exemple, les enfants font leurs devoirs dans les établissements de vente. Les parents nous expliquent qu'ils ont recours au téléphone portable pour utiliser internet ou consulter une tierce personne pour aider leur enfant à faire leurs devoirs. Dans ce contexte, les enfants apprennent à gérer leurs propres affaires ou à approfondir certains détails des tâches des parents, comme la vente, la connaissance du produit, etc. Nous continuerons avec d'autres exemples du même type dans la suite de l'exposé de leurs activités quotidiennes.

¹¹²C'est une ONG, son nom en quechua signifie "nous aidons".

7.4.1.5 *Activités relatives aux besoins fondamentaux : manger, dormir, s'habiller*

Nous avons vu que les différences dans les budgets familiaux peuvent conduire à des situations de vulnérabilité au niveau des droits fondamentaux des enfants, par exemple l'anémie. Il y a donc le programme Qaliwarma qui tente de compenser ces inégalités nutritionnelles en proposant l'alimentation aux enfants dans des écoles nationales.

Les enfants doivent porter l'uniforme que les parents doivent acquérir au début de chaque année, sauf si l'enfant peut utiliser celui de l'année précédente car cela représente aussi un budget financier. L'uniforme est un élément de distinction entre les écoles. Il permet de reconnaître, l'école où est scolarisé l'enfant. Dans certains cas, l'uniforme pourrait être discriminatoire. En effet, nous constatons que dans la zone urbaine, il y a un grand nombre d'établissements d'enseignement (publics et privés) qui trahissent l'origine des enfants.

Nous interprétons le changement de vêtement à la sortie de l'école comme le souci de le garder en bon état. En effet, les enfants le transmettront aux plus jeunes, qu'il s'agisse de leurs frères et sœurs ou non. Chaque année, cela représente un budget pour l'achat d'uniformes et de fournitures. Il est donc préférable de les conserver pour les réutiliser l'année suivante. Également, le changement d'uniforme pour des vêtements de maison est une manière de représenter un changement de rôle, ce n'est plus l'élève qui est à la maison.

7.4.1.6 *Activités de responsabilité à la maison*

Une des activités mentionnées dans l'enquête écrite est d'aider les membres de la famille. Il est intéressant de constater que cette réponse est présente à Saylla et à Huancarani (zones périphériques urbaines et rurales respectivement) et non à Wanchaq (zone urbaine). Dans cette dernière zone, il n'en n'est fait mention que lors des entretiens approfondis.

Un moyen d'approfondir l'idée « d'aider » nous a menés à comparer avec les réponses du questionnaire écrit : « *quel rôle occupes-tu dans ta famille ?* » Ainsi, notre intention est de connaître les activités extrascolaires et la définition de l'enfant dans son propre rôle d'enfant.

Nous avons donc trouvé trois réponses qui concernent « le soutien ou l'aide aux membres de la famille » comme le rôle de l'enfant au sein du foyer.

7.4.1.6.1 *La responsabilité par rapport aux autres*

Lorsqu'il s'agit de relations avec d'autres personnes, on retrouve l'idée « *d'aider* ». Certaines expressions telles « *prendre soin de mon frère* » ou « *jouer avec ma nièce* » montrent les relations de solidarité et aussi de responsabilité face aux autres. D'autres

réponses nous montrent les valeurs dans lesquelles évoluent ces relations familiales « *obéir et respecter* », une autre réponse qui nous semble tout à fait intéressante concernant la façon dont un enfant peut assumer son rôle de fils, est « *faire avancer sa famille* ». Les relations interpersonnelles inculquent un grand intérêt pour les autres.

Des 99 enfants, 10 soulignent qu'ils prennent soin de leurs frères et sœurs et les aident dans leurs tâches, 8 de ces enfants sont des filles et 7 sont à Huancarani. Pour ce qui est d'aider leurs parents à la maison ou dans le petit commerce, ils disent « *j'aide ma mère à faire la cuisine* » ou dans le commerce de leurs parents « *je vends du gaz* »¹¹³. Le rôle qu'ils jouent pour leur famille est important, ils sont inclus dans les tâches ménagères, ce qui génère également pour eux sécurité et autodétermination. Nous constatons que ces réponses sont plus fréquemment données par les filles, surtout à Huancarani (16/18) la zone rurale. (Cf. tableau 31)

TABLEAU 31 - « *L'AIDE AUX AUTRES* » COMPARATIVEMENT À TOUTES LES ZONES D'ÉTUDE ET AU SEXE DES ENFANTS

Responsabilité vers l'aide aux autres	Wanchaq			Saylla			Huancarani		
	Zone urbaine			Zone périphérique urbaine			Zone rurale		
	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille
Aider	3	2	1	7	6	1	14	6	8
Obéir	1	1	0	1	1	0	3	2	1
Garder mes frères	0	0	0	3	0	3	8	1	7
Garder les animaux de compagnie	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Aider ma famille à progresser	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Respecter	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Total	5	4	1	11	7	5	27	9	18

¹¹³Les parents ont un magasin dédié à la vente de gaz dans des réservoirs métalliques appelés « ballons de gaz ».

7.4.1.6.2 Responsabilités personnelles

Les responsabilités envers les autres sont complétées par une autre réponse des enfants, la responsabilité de soi. Ils indiquent que l'une de leurs responsabilités est de « *prendre soin d'eux-mêmes* ». Dans ce groupe de réponses, nous ajoutons également « *se préparer* », « *arriver tôt* ». Seuls 8 enfants ont donné ces réponses et la plupart 6 sont des filles. En outre, ils représentent surtout la responsabilité qu'ils ont dans leur rôle d'étudiants ou d'enfants en se levant tôt, en se préparant et en arrivant tôt, par rapport à leurs autres activités et très probablement à l'école, car c'est l'activité qui occupe le plus de temps dans leur vie quotidienne.

TABLEAU 32 - **TABLEAU COMPARATIF DES RESPONSABILITÉS PERSONNELLES ENTRE TOUTES LES ZONES D'ÉTUDE ET LE GENRE DES ENFANTS**

Responsabilités personnelles	Wanchaq			Saylla			Huancarani		
	Zone urbaine			Zone périphérique urbaine			Zone rurale		
	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille
Prendre soin de moi	1	0	1	1	0	1	0	0	0
Arriver à l'heure	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Me préparer pour sortir	0	0	0	1	0	1	2	1	1
Garder mes affaires	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Me lever tôt	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Total	1	0	1	3	0	3	4	2	2

7.4.1.6.3 Responsabilités par rapport aux tâches ménagères

En ce qui concerne les activités domestiques, dans les entretiens avec les parents et les enfants, ceux-ci mentionnent des activités qui coïncident avec les réponses de l'enquête écrite. Dans les trois endroits, un total de 45 enfants mentionne que les enfants s'occupent du ménage, expliquant qu'ils nettoient et rangent leurs chambres, lavent leurs vêtements, lavent la vaisselle, balayent etc. (cf. tableau 33) Leurs phrases révèlent qu'il existe des activités de nettoyage liées à leurs objets personnels, mais aussi d'autres qui correspondent à la famille. Cela peut être remarqué dans la différence entre les zones ; à Wanchaq 6 enfants mentionnent surtout leurs activités en relation avec leurs objets personnels, tandis qu'à Saylla 21 enfants et Huancarani 18 évoquent des responsabilités liées aux objets personnels mais aussi aux

responsabilités envers la famille, comme lorsqu'ils disent, nettoyer la maison, faire la vaisselle, etc. À Huancarani, deux activités se distinguent, le pâturage (1 enfant) et la vente (2 enfants), ce qui est typique de l'accompagnement des activités économiques des parents.

TABLEAU 33 - *ACTIVITÉS MÉNAGÈRES DES ENFANTS PARMI TOUTES LES ZONES D'ÉTUDE ET SELON LE GENRE DES ENFANTS*

Activités ménagères des enfants	Wanchaq			Saylla			Huancarani		
	Zone urbaine			Zone périphérique urbaine			Zone rurale		
	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille
Faire le lit	2	2	0	7	1	6	1	1	0
Nettoyer ma chambre	2	1	1	6	3	3	0	0	0
Mettre de l'ordre dans mes affaires	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Mes obligations	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Laver mes vêtements	0	0	0	2	2	0	3	3	0
Ranger mes chaussures	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Trier mes vêtements	0	0	0	3	0	3	1	1	0
Balayer	0	0	0	1	0	1	2	1	1
Faire la vaisselle	0	0	0	1	0	1	1	0	1
Paître	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Cuisiner pour la famille	0	0	0	0	0	0	5	3	2
Nettoyer la maison	0	0	0	0	0	0	2	1	1
Vendre	0	0	0	0	0	0	2	2	0
Total	6	5	1	21	6	15	18	12	8

En ce qui concerne le lien entre le genre et la responsabilité, nous voyons que dans les trois zones, les deux genres, fille et garçons, sont représentés pour les activités ménagères, mais avec une majoritaires de filles à Saylla (15/21), alors qu'à Wanchaq et Huancarani, la majorité des réponses vient de garçons ; 5/6 et 12/28 respectivement.

Avec les interviews, nous voulons présenter les arguments des parents qui sollicitent l'aide de leurs enfants :

- ✓ Un père à Wanchaq, dit « *Je vais leur apprendre ce qui est utile pour la vie, rien d'autre* » (Père, entretien 4). Et pour cet homme, s'occuper des activités de nettoyage et de cuisine à la maison est formateur pour l'enfant.
- ✓ Des parents à Saylla expliquent comment ils invitent leur fils à participer : « *quand je lui dis, aide-moi, il m'aide* » et ils indiquent « *quand je le laisse (au*

magasin), il vend ». Le père mentionne également : «il sait déjà bien rendre la monnaie » (Père, entretien 8). Dans ce cas, l'enfant est chargé de vendre dans le commerce de ses parents, à certains moments. Il apprend ainsi à traiter avec les clients et à manipuler l'argent dans le cadre d'une interaction économique.

✓ Une mère à Huancarani explique que l'aide vient plutôt de la volonté de sa fille :

« Elle est habile en tout, parce que ma fille, dès qu'elle a le temps de faire des choses dans la cuisine, elle me soutient toujours à la maison et elle est toujours responsable de ses études aussi »

«En todo es hábil, porque mi hija, siempre cuando tiene tiempito en cosas de hacer en la cocina siempre me está apoyando, “mami estito hago” así, otras cosas también, “mamita tengo tarea”, así, al tanto de sus estudios también, así. »

Extrait de l'entretien 25, mère à Wanchaq, 2019

Les parents expliquent que ces tâches sont des activités mineures, mais qu'elles sont nécessaires pour l'enfant :

« Laver la vaisselle, ranger, ranger, ça pas plus, laver les petites choses, elle lave son uniforme aussi déjà, elle ne lave pas bien mais, elle aime le faire »

«Lavar platitos, arreglar, ordenar, eso no más, lavar cosas pequeñas, su uniforme también ya lava, no lava bien, pero, le gusta hacer»

Extrait de l'entretien 15, mère à Saylla, 2019

« Elle apprend à aider dans la maison, même à laver les vêtements, ses chaussettes, ses sous-vêtements. Cette année elle commence à apprendre »

«Aprende a ayudar en la casa, lavar ropa siquiera, sus medias, sus interiores, este año recién está aprendiendo»

Extrait de l'entretien 24, père à Huancarani, 2019

Les enfants expliquent également leurs activités à la maison :

« Jusqu'à deux heures, puis je rentre chez moi, dans ma chambre je dois ranger ma chambre, faire sortir les poules, nourrir le cochon d'Inde, puis le chien »

«Hasta las dos así, luego voy a mi casa, en mi cuarto tengo acomodar mi cuarto, soltar las gallinitas, dar al cuye gallina, al perro, después»

Extrait de l'entretien 8, garçon à Saylla, 2019

« Je vais chez ma mère (belle-mère) elle me donne à manger, elle me dit "fais la vaisselle, lave cette casserole" et je l'écoute, ensuite, "lave les chaises", après ça, "prépare le chariot", "je vais le sortir maintenant" et ensuite "aide-moi à sortir les casseroles »

« ¡Aja! y voy después, voy donde mi mamá, mi madre (madrastra) me da almuerzo, me dice, "lava los platos lava esta olla" y le hago caso, luego, "lava las sillas", después de eso, "alista la carreta", "saco no más ya" y luego "ayúdame a sacar las ollas»

Extrait de l'entretien 11, garçon à Saylla, 2019

« Je rentre chez moi, je déjeune et je viens ici pour travailler avec mon père, en apportant mes devoirs »

« Voy a mi casa, almuerzo y me vengo aquí a trabajar con mi papa, trayendo mis tareas»

Extrait de l'entretien 12, fille à Saylla, 2019

Lorsqu'on leur demande s'ils savent cuisiner, dans plusieurs entretiens, ils expliquent qu'il y a certaines choses qu'ils savent déjà cuisiner :

« Œuf, je fais frire mon œuf, je fais mon riz »

« Huevito, me frío mi huevito, me hago mi arrocito»

Extrait de l'entretien 19, garçons à Saylla, 2019

« Je ne sais pas faire du riz, je sais faire frire des pommes de terre, je sais faire bouillir des œufs avec des pommes de terre »

« Arroz no sé hacer, se freír papa, se hacer hervir huevo con papa»

Extrait de l'entretien 14, fille à Saylla, 2019

« L'après-midi, j'aide à éplucher les pommes de terre, les carottes et les haricots »

« En la tarde ayudo a pelear papa, la zanahoria y la vainita»

Extrait de l'entretien 23, fille à Saylla, 2019

Ces activités témoignent de compétences socio-émotionnelles telles que la solidarité (aide), de compétences instrumentales telles que les connaissances en cuisine et ménage, de compétences sociales telles que les corvées, de compétences socio-économiques telles que le soutien au travail des parents en tant que commerçants, et de compétences d'autonomie telles

que la capacité à laver ses propres vêtements. En soulignant ces compétences, nous ne justifions pas que l'enfant travaille pour le parent ou qu'il assume des responsabilités comme les adultes, mais nous observons que le rôle de l'enfant dans la famille peut être un facteur d'intégration et d'autodétermination pour l'enfant.

En faisant une analyse de genre, il semble que les garçons et les filles ont tous des activités à la maison et qu'elles ne reposent pas lourdement sur l'un ou l'autre. De même que dans l'étude menée par Ames au Pérou, nous considérons qu'à cet âge : entre neuf et dix ans, les enfants ont plus de responsabilités mais la distinction entre les sexes pour leurs rôles n'est pas aussi marquée qu'elle peut l'être à l'adolescence, comme le suggèrent notre étude précédente à Koribeni (cf. chapitre 2). Nous avons pu constater que dans les zones urbaine - périphérique et rurale, les garçons comme les filles peuvent s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs, mais aussi faire le ménage à la maison ou aider le père de famille au travail, dans le cas des petits commerces.



FIGURE 27 - ENFANT INTERVIEWÉ AU MARCHÉ DE SAYLLA (PÉRIPHÉRIQUE URBAINE) OÙ SES PARENTS ONT UN STAND AU MARCHÉ. UNE DE SES ACTIVITÉS EST DE LES AIDER PENDANT QU'ILS SONT OCCUPÉS, IL PROMÈNE SA SŒUR AVEC LA POUSSETTE



FIGURE 28 - SUR LA PHOTO, UNE DES FILLES INTERROGÉES, LE WEEK-END À HUANCARANI (ZONE RURALE) SON OCCUPATION DANS LE MAGASIN DE JUS DE FRUITS EST DE VENDRE DES GÂTEAUX AVEC SES PARENTS, ELLE TRAVAILLE AINSI POUR L'ÉCONOMIE FAMILIALE



FIGURE 29 - LA PHOTO MONTRE TOUTE LA FAMILLE D'UNE DES FILLES INTERROGÉES À HUANCARANI (ZONE RURALE), LORS DE LA FOIRE DU DIMANCHE. LA JEUNE FILLE PARTICIPE À LA VENTE ET ACCOMPAGNE AINSI SA FAMILLE



FIGURE 30 - -SUR CETTE PHOTO PRISE À HUANCARANI (ZONE RURALE), ON VOIT LA MÈRE EN TRAIN DE LAVER À SON STAND DE NOURRITURE, TANDIS QUE SES DEUX FILLES SONT AVEC ELLE. DU LUNDI AU VENDREDI, LA FILLE AÎNÉE L'AIDE AUSSI À VENDRE DES PETITS DÉJEUNERS SUR LA PLACE CENTRALE, ELLE SE LÈVE À 5 HEURES DU MATIN POUR AIDER SA MÈRE, ELLE DIT QU'À L'AVENIR ELLE AIMERAIT ÊTRE COMPTABLE PARCE QU'ELLE SAIT CHANGER DE L'ARGENT, PARMIS SES HOBBIES ELLE TRICOTE DES VÊTEMENTS POUR SES POUPÉES (ON VOIT QU'ELLE A SA POUPÉE ENTRE LES MAINS).

7.4.1.8 Activités scolaires : faire les devoirs

Nous faisons spécifiquement référence à la réponse des enfants avec le terme « faire mes devoirs » lorsqu'ils parlent des activités après l'école (l'après-midi). Les enfants sont encore engagés dans des activités scolaires. Sur les 99 enfants interrogés, 49 ont mentionné qu'après avoir quitté l'école, ils font leurs devoirs ou ils étudient, dont 6 enfants de Wanchaq, 16 enfants de Saylla et 27 enfants de Huancarani. Dans ce groupe, 25 sont des garçons et 24 des filles. L'autre réponse, donnée par 6 enfants, est « aller dans un centre d'aide aux devoirs ».

Il est probable que tous les enfants ne se consacrent pas entièrement aux devoirs. Les ethnothéories de la réussite éducative selon les enfants, soulignent qu'un « mauvais élève » est celui qui ne fait pas ses devoirs, d'où la constatation que cela fait partie de leurs comportements idéaux qui leur font suggérer que « la responsabilité leur appartient » en tant qu'enfants.

TABLEAU 34 -*RÉPONSE « FAIRE LES DEVOIRS » COMME ACTIVITÉS DES ENFANTS
PARMI LES ZONES D'ÉTUDE ET LE SEXE DE L'ENFANT*

Activités scolaires hors de l'école	Wanchaq			Saylla			Huancarani		
	Zone urbaine			Zone périphérique urbaine			Zone rurale		
	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille
Étudier ou faire ses devoirs	6	4	2	18	7	11	27	15	12
Aller au centre d'aide aux devoirs	2	2	0	1	1	0	3	3	0
Total	8	6	2	19	8	11	30	15	12

7.4.1.9 Activités récréatives

Les enfants décrivent qu'une de leurs activités après l'école est de « jouer » et ils placent généralement cette activité après les devoirs ou les tâches ménagères. Disons que ces idées sont des modèles idéaux de conduite, c'est-à-dire qu'elles sont organisées en fonction des exigences sociales. Dans les entretiens, il est évident que l'idéal n'est pas toujours réalisé.

Un garçon de Saylla commente la façon dont il s'organise avec sa sœur pour leurs activités après l'école et comme ils hésitent entre faire leurs devoirs et jouer.

« -Vraiment ? ou jouez-vous ? dites-moi la vérité. (Enquêteur)

D'abord on joue et ensuite on fait

Oh, oui, mais tu fais toujours tes devoirs, non ? (Enquêteur)

Non, il y a des moments

Parfois tu ne fais pas tes devoirs ? (Enquêteur)

Parfois »

« - ¿de verdad? ¿o juegan? haber cuéntame la verdad (entrevistadora)

primero jugamos y de ahí hacemos

¡ah! ¡ya! pero siempre haces tú tarea ¿verdad? (entrevistadora)

no, hay veces

¿A veces, no cumples con tus tareas? (entrevistadora)

unas veces»

Extrait de l'entretien 19, garçon à Saylla, 2019

Puis un autre enfant explique sincèrement qu'il joue après l'école, avant de rentrer à la maison et ensuite, lorsque nous considérons l'interview de la belle-mère, elle se plaint de cette situation :

« D'abord je vais jouer aux billes, il y a des moments où j'ai des billes, puis après je vais chez moi »

«Primero voy a jugar, tiros, hay veces cuando tengo tiros, luego después ya me voy a mi casa»

Extrait de l'entretien 11, garçon à Saylla, 2019

« Eh bien, maintenant il passe son temps sur internet. Comme il étudie ici (à l'école de Saylla), et que je suis au travail (marché Vinocanchon). J'y vais le matin, je reste toute la journée, donc lui (Garçon de l'entretien 11), en sortant de l'école, par exemple, parfois il n'arrive pas à l'heure, il arrive en retard, parfois il arrive à deux heures ou à trois heures (de l'après-midi) »

«Bien, él ahora se ha dedicado al internet, mucho se ha dedicado al internet, como acá estudian ellos (Saylla), yo me voy en la mañana arriba, todo el día estoy arriba yo (se refiere al mercado en otro distrito), entonces el, saliendo del colegio, por ejemplo, hay veces, no llega a la hora, llega tarde, hay veces llega a las tres, a veces llega a los dos, no tiene horario»

Extrait de l'entretien 10, belle-mère à Saylla, 2019

Voyons maintenant dans le tableau suivant quels sont les jeux mentionnés dans l'enquête écrite et quelle est leur fréquence en fonction de la zone d'étude et du sexe des enfants.

TABLEAU 35 - ACTIVITÉS DE DIVERTISSEMENT SELON LES ZONES D'ÉTUDE ET LE SEXE DE L'ENFANT

Activité de divertissement	Wanchaq			Saylla			Huancarani		
	Zone urbaine			Zone périphérique urbaine			Zone rurale		
	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille
Regarder la télévision	1	1	0	0	0	0	2	2	0
Faire de la peinture	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Jouer	0	0	0	0	0		4	4	0
Total	1	1	0	1	0	1	6	6	0

D'après l'enquête écrite, peu de personnes ont mentionné des activités extrascolaires pour s'amuser. Dans le tableau, nous ne voyons que des réponses de garçons. Nous pensons que la question « que fais-tu après l'école ? » suggérait des activités de responsabilité ou quotidiennes, mais si nous avions demandé « A quoi aimes-tu jouer ? », peut-être que davantage de possibilités auraient été envisagées. D'autre part, dans nos observations et

entretiens, nous pouvons constater que le jeu n'est pas valorisé.

Nous nous demandons quel est le rôle du jeu et comment les parents et les enseignants conceptualisent le jeu en termes de réussite éducative. Nous ne pourrions pas répondre entièrement à ces questions dans cette thèse, mais nous voyons déjà des réponses et des modèles de comportement du système de valeurs dans lequel le jeu n'est pas bien accepté pour l'apprentissage et dans le développement des enfants dans leur apprentissage quotidien.

Les adultes considèrent le jeu comme quelque chose d'irresponsable, quand ils disent *"ils ne viennent pas à l'école pour étudier mais pour jouer"*, idée selon laquelle le jeu n'est pas important et c'est pourquoi ils répètent également *"nous devons enseigner aux enfants non seulement leurs droits, mais aussi leurs devoirs"*.

À partir des zones étudiées, voyons comment le jeu est considéré du point de vue des enfants et parents, en réfléchissant à la relation qu'il entretient avec les ethnothéories de l'éducation.

7.4.1.9.1 La place du jeu dans la vie quotidienne des enfants de Wanchaq, zone urbaine

Nous constatons qu'à Wanchaq, dans la zone urbaine, les enfants jouent généralement seuls, c'est-à-dire sans autres camarades de leur âge ou d'autres enfants, car il y a des cas d'enfants uniques ou d'enfants avec des frères et sœurs plus âgés qui vivent avec leurs parents et grands-parents. Ce sont les grands-parents qui se consacrent beaucoup à garder leurs petits-enfants et à jouer avec eux.

« *Eh bien, mon grand-père et moi jouons à Ludo, mais ma mère est un peu occupée* » « *bueno, jugamos ludo mi abuelo y yo, pero mi mama está un poco ocupada* »

Extrait de l'entretien 1, fille à Wanchaq, 2019

La situation économique favorable des familles ou le fait de vivre en ville font que les enfants ont accès à internet, à la télévision et aux jeux vidéo. Les parents interrogés indiquent que cela représente un risque de les laisser jouer aux jeux de la Play Station par exemple. Par ailleurs, l'ambiance en classe, entre camarades, montre que les jeux vidéo ou les programmes télévisés occupent un temps non négligeable de leur vie quotidienne.

« *Non, c'est plutôt mes camarades de classe ..., ceux dont ils parlent toujours, quand il ne s'agit pas de la* » « *No, es más mi compañero esta vez, de los que siempre hablan, cuando no es del PlayStation, ni del Nintendo,* »

PlayStation, ou Nintendo, c'est Naruto (dessin animé japonais) que je ne regarde pas non plus parce que je ne sais pas où ça passe. Je ne pense pas que cela m'intéresserait tant que ça »

que es de Naruto que yo tampoco veo porque no sé dónde da, que tampoco creo su me interese tanto»

Extrait de l'entretien 2, Garçon à Wanchaq, 2019

Les parents des enfants que nous venons de citer ont également leurs propres idées sur le jeu et la vie quotidienne en relation avec cette activité.

« Je pense que c'est une façon de jouer, de temps en temps et plus maintenant... (PlayStation) mais comme je ne suis pas là, c'est une arme à double tranchant, je pense que c'est un peu dangereux, dans une certaine mesure, parce que je sais que je ne pourrai pas le superviser si elle peut passer plus de temps et qu'elle peut me dire... "j'ai fini" comme elle le fait... donc, c'est ça. Mais s'il a l'ordinateur, elle finira par jouer, mais elle me préviendra »

«Yo creo que es una forma de jugar, de tiempo a tal tiempo y ya no pero como no estoy acá, es un arma de doble filo, me parece un tanto, hasta un cierto punto peligroso, porque sé que no lo voy a poder supervisar si se puede pasar más tiempo y me puede decir que "si ya terminé" como lo hace entonces no, por eso no. Pero si tiene la computadora, eventualmente juega, pero me avisa.»

Extrait de l'entretien 1, Mère à Wanchaq, 2019

« C'est qu'il y a des enfants qui sont seuls, ils ont des petites sœurs, ou des petits frères et sœurs (...) ils partagent. Je pense qu'ils ne manquent pas grand-chose, ils cherchent quelqu'un d'autre avec qui jouer, par exemple Jeremy, il est seul, il n'a pas de frères et sœurs, parfois sa mère joue, ce n'est pas la même chose de jouer avec un enfant ou avec une adulte »

«Es que ellos, hay niños que son solo, son únicos, tienen hermanitas, o sus hermanitos son pequeños, en vez de ellos como hay una escalera, comparten, pienso que no extrañan mucho, buscar alguien más con quien jugar, por ejemplo, Jeremy, el solo, no tienen hermanos, hermanas, por fuerza a veces su mama juega, no es igual jugar como con un niño que con un adulto»

Extrait de l'entretien 2, Mère à Wanchaq, 2019

Sans minimiser l'importance d'internet en cette période de pandémie, selon les entretiens, cela peut faire naître de mauvaises habitudes. Il est vrai que dans la période de pandémie, les enfants étaient confinés et le fait de ne pas pouvoir sortir de chez soi et de se concentrer pour ses études sur la télévision et internet a généré du stress, comme le rapporte l'Unicef dans son rapport 2020. Selon les statistiques, des enfants âgés de 10 à 15 ans se suicident chaque année, un enfant toutes les onze minutes dans le monde et un toutes les heures en Amérique latine. En ce qui concerne le Pérou, les risques sur la santé mentale¹¹⁴ sont estimés à 3 enfants sur 10 en 2020.



© Sussan Hurtado 2019

FIGURE 31 - SUR LA PHOTO, NOUS VOYONS L'UNE DES FILLES INTERROGÉES, QUI EXPLIQUE QU'ELLE APORTE SES JEUX DE CARTES À L'ÉCOLE AFIN DE POUVOIR LES PARTAGER À LA RÉCRÉATION AVEC DES AMIS D'AUTRES CLASSES, CAR ELLE A TRÈS PEU DE TEMPS AVEC D'AUTRES ENFANTS À LA MAISON

¹¹⁴Anxiété et dépression, troubles du comportement, hyperactivité, troubles idiopathiques et bipolaires, entre autres.

7.4.1.9.2 *La place du jeu dans la vie quotidienne des enfants de Saylla, zone urbaine périphérique*

Internet et la télévision sont comptés parmi les principales formes de divertissement pour les enfants. Ceux-ci ont moins accès à internet par comparaison avec ceux de Wanchaq, ils vont donc dans les cabines internet pour jouer. Parallèlement, ils ont plus de liberté pour jouer dans les parcs environnants et dans la rue, ainsi des jeux comme "*tiros, trompos et matachola*" (billes, toupies et matachola¹¹⁵) font partie de ceux qui nécessitent un groupe, leur activité ludique n'est plus aussi solitaire que dans la zone urbaine.

Nous avons pu apprécier la valeur du jeu pour les enfants à partir d'une situation anecdotique. À la fin de l'entretien nous demandions toujours à l'interlocuteur s'il souhaitait poser une question ou faire un commentaire sur ce que nous n'avions peut-être pas demandé. C'est ainsi qu'un enfant de Saylla m'a dit que nous avions oublié de parler du jeu.

- | | |
|--|---|
| « - <i>Vous ne m'avez pas demandé ce à quoi j'aime jouer ?</i> | «- <i>No me han preguntado ¿qué me gusta jugar?</i> |
| - <i>À quoi aimez-vous jouer ?</i>
(Enquêteur) | - <i>¿qué te gusta jugar?</i>
(entrevistadora) |
| - <i>Volley-ball et football</i> | - <i>Vóley y futbol</i> |
| - <i>Aussi, je vous ai vu jouer aux toupies.</i> (Enquêteur) | - <i>También, te he visto jugar trompos</i>
(entrevistadora) |
| - <i>Les toupies, plus maintenant</i> | - <i>Trompons, Ya no</i> |
| - <i>Vous ne jouez plus aux toupies ?</i>
(Enquêteur) » | - <i>ya no juegas trompos</i>
(entrevistadora) |
| - <i>Maintenant on joue aux billes »</i> | - <i>Ahora jugamos a tiros »</i> |

Extrait de l'entretien 12, fille à Saylla, 2019

Dans la classe à Saylla, zone urbaine périphérique, les enfants jouent et parlent, ils établissent leurs propres règles entre camarades, mais ils interprètent aussi le comportement d'autres. Lors d'un entretien, une fille nous explique la différence entre jouer et avoir un comportement qui est "gênant" pour les autres.

¹¹⁵C'est un jeu pour deux personnes qui consiste à frapper une balle de chiffon, attachée à un bâton de plus de deux mètres de long. Le défi consiste à enrouler en premier la corde autour d'un poteau.

« - Et pourquoi pensez-vous qu'ils jouent comme ça ? En classe, pourquoi ne font-ils pas attention ? (Enquêteur)

Ils n'apportent pas leurs cahiers, ils dérangent beaucoup les filles, mon camarade de classe tient la ceinture des filles (...) Mon autre camarade n'a jamais attrapé la ceinture mais il est méchant, il est ennuyeux »

«¿y porque crees que juegan así? en el aula, ¿porque no presentan atención? (entrevistadora)

No traen sus cuadernos, mucho molestan a las niñas, el Saul más que todo, agarra a la cintura, (...) a mis compañeras mi compañero. Mi otro compañero nunca agarrado (la cintura) pero si es travieso, molesta»

Extrait de l'entretien 12, fille à Saylla, 2019

Nous avons alors demandé à cette même fille à quels jeux elle jouait en dehors de l'école, pour comprendre ainsi son « monde d'enfant », comme le nomme l'un des parents interviewés à Saylla.

« Voyons voir ! parfois je joue, je regarde la télé, j'ai un peu de devoirs, je fais des devoirs.

Il n'y a pas d'autres choses comme le tricot, la cuisine ou le dessin ? (Enquêteur)

Ah, oui, je ne sais pas cuisiner, mais je sais, tricoter, jouer aux Barbies.

Oh, oui ! tu as ta propre poupée Barbie aussi, et à quoi tu joues, tu changes leurs vêtements ?

Nous jouons à ce qu'elles aillent à l'école, les petites filles, les mamans emmènent les petites filles à l'école, puis elles étudient, elles vont à la piscine pendant un moment »

«¡A ver! algunas veces juego, miro la televisión, tengo un poco de tarea, hago

¿no hay otras cosas como tejer, cocinar, dibujar? (entrevistadora)

¡han!, sí, cocinar no sé, tejer no más, barbies

¡Ah!, ¡ya! tú también tienes tu barbie, y ¿a que juegan?, ¿a cambiarles la ropa? (entrevistadora)

Jugamos a que ellas van al colegio, las chiquititas, las mamás llevan a las chiquititas al colegio, estudian después, van un rato a la piscina»

Extrait de l'entretien 12, fille à Saylla, 2019

Dans ce même lieu nous avons interrogé les parents sur cette activité, gardons à l'esprit que dans cette école nous avons trouvé une forte contradiction entre les parents et l'enseignant. Les parents lui ont demandé de ne pas donner de devoirs, parce que c'était trop, dans ce contexte, un père a précisé qu'il sentait beaucoup de pression de la part de l'enseignant envers son enfant, au point qu'il a répondu que cela n'avait pas d'importance que son enfant

passé en classe supérieure ou non. Il a également déclaré que pour lui, il est important que l'enfant ait son temps et son univers de jeu.

« Je ne peux pas trop exiger de mon fils, car c'est un enfant, chaque enfant doit avoir son propre monde. Comme tout autre enfant, il devrait avoir quelque chose pour jouer, pour courir, pour tout, mais petit à petit il va s'en rendre compte, je dis à la prof de ne pas trop en exiger »

« Sí repite, repetiré, no me queda, no puedo exigir mucho a mi hijo, porque es un niño, todo aquel niño debe de tener su mundo. Como cualquier niño debe de tener para que juegue, para que corree, para todo (...) esta grandecito, pero poco a poco se dará cuenta, le digo, no puedo exigir profe»

Extrait de l'entretien 9, père à Saylla, 2019

Dans ce groupe d'enfants et de parents, la notion de jeu est importante. Les espaces que les enfants peuvent partager entre eux sont plus larges, puisqu'ils peuvent se trouver sur la place, dans le parc, près du marché, etc. Il existe également de nombreuses autres possibilités de jeu.

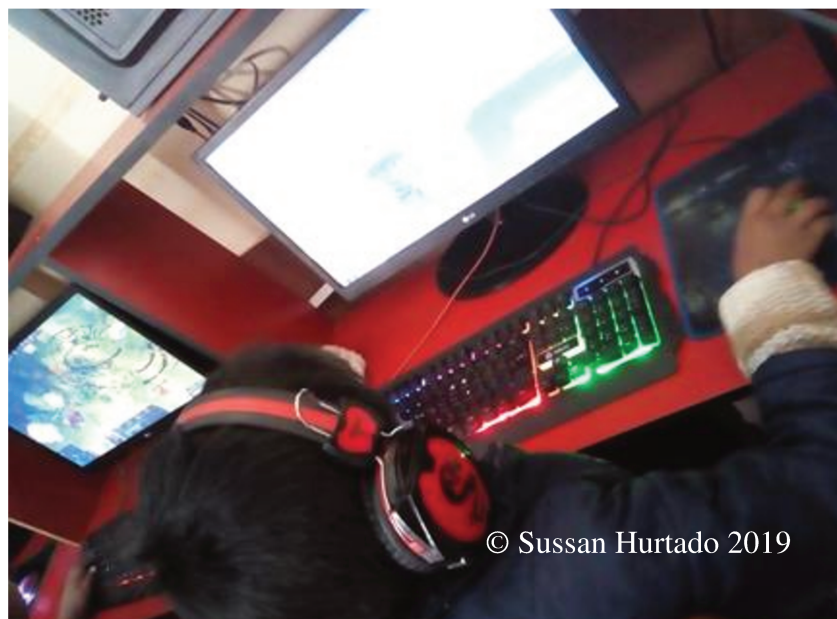


FIGURE 32 - BIEN QUE NOUS N'AYONS PAS MENTIONNÉ LES JEUX EN LIGNE, LES ENTRETIENS ET LA VISITE D'UN STAND INTERNET NOUS ONT PERMIS DE CONSTATER QUE LES ENFANTS VONT JOUER À DES JEUX APRÈS L'ÉCOLE, ET UNE MÈRE À SAYLLA (ZONE URBAINE PÉRIPHÉRIQUE) SE PLAINT QUE SON ENFANT Y RESTE PENDANT DES HEURES

7.4.1.9.3 La place du jeu dans la vie quotidienne des enfants à Huancarani, zone rurale

À Huancarani nous avons pu voir à plusieurs reprises, des tournois de jeux de billes,

jeu « taps »¹¹⁶ et d'osselets¹¹⁷ dans l'école. Le matin, entre sept et huit heures, à l'extérieur de l'école, il y a toujours des enfants qui jouent dans les rues ou dans le parc à côté de l'école. En observant ces groupes d'enfants, nous découvrons une dynamique particulière, ils ont leur propre jargon et leurs propres règles.

Ils ne sont pas éloignés de la technologie et certains jouent avec des téléphones portables ou dans la cabine internet, mais les jeux de groupe comme le volley-ball et le football restent prédominants.

Nous disposons de plusieurs récits d'enfants dans leurs interviews sur ce à quoi ils jouent, nos observations et l'enquête écrite corroborent le fait que c'est une activité importante. Il confirme la valeur de la relation entre les enfants et la communauté, mais aussi entre les enfants et la nature, chose que nous n'avons pas vue dans les deux autres contextes, Wanchaq (zone urbaine) et Saylla (zone périphérique urbaine).

« - Comment aimez-vous jouer ?

Aux petites voitures, avec des téléphones portables... celui de ma marraine, elle m'a fait découvrir son téléphone portable, parfois je joue sans le dire L'hélicoptère, panda ours, aussi aux puzzles (les noms des jeux de téléphone portable) »

«¿Cómo te gusta jugar?, ¿qué cosas?
(entrevistadora)

Carritos, con celular, de mi madrina, me presento su celular, a veces juego sin decirlo... helicóptero, oso pando, para rompecabezas también ahí»

Extrait de l'entretien 19, garçon à Huancarani, 2019

« Oui, j'aime courir dans la campagne, j'aime la nature et la campagne »

«Sí, me gusta correr por allá por el campo, me gusta la naturaleza y el campo»

Extrait de l'entretien 21, fille à Huancarani, 2019

Quant à ce que les parents pensent du jeu, nous avons analysé deux interviews dans lesquelles ils expliquent que c'est un monde à part, en dehors de ce qu'ils peuvent comprendre.

« Il aime jouer, je n'imagine pas à quoi ils jouent ? Ils courent ensemble, avec les autres enfants, là il emmène ses jouets. Mon neveu a beaucoup de jouets, mon enfant, lui

«Le gusta jugar, ¿qué cosa jugará con su primito ahí? ahí están correteando junto con los niños, ahí lleva sus juguetes. Mi sobrino tiene juguetes así cantidad, a él le ha

¹¹⁶Des jetons circulaires en plastique, joués entre plusieurs enfants et essayant de faire une volée de face, en lançant un jeton sur un autre.

¹¹⁷Matatelas o Jacks en Amérique hispanophone. C'est un jeu avec une petite balle en caoutchouc, avec six pions ressemblant à une étoile pointue. Le jeu consiste à lancer la balle tout en ramassant les pions tant qu'ils ne tombent pas au sol, il y a tout un processus de jeux et de pirouettes avec les mains dans le jeu.

a donné ses jouets aussi, ils jouent ensemble avec des petits morceaux de bois, je ne sais pas comment ? à la porte, comme ils sont du même âge, ils jouent tous les deux, c'est leur jeu. »

« Il aime jouer, jouer, pas plus... avec la balle, des choses...il aime faire des bêtises, parfois (elle demande à son enfant) « ne fais pas de mauvaises choses ! » ...mais mon fils est comme ça, il aime faire pleurer... (les autres enfants). « Ne touche pas les choses ! » (Elle demande aussi), mais parfois, il fait ce qu'il ne devrait pas faire et il aime jouer. »

regalado también sus juguetes. Juntos no más ya juegan, maderitas, no sé cómo, en la puerta, como son edad con mi sobrinito, están jugando los dos, eso es su juego»

Extrait de l'entretien 29, Mère à Huancarani, 2019

Le gusta jugar, jugar, no más...pelota, no se algo... Le gusta esas travesuras, a veces (le dice ella a sus hijos) ¡no vas a hacer malas cosas! pero mi hijo es así, le gusta a hacer llorar (a otros niños), a veces ¡no vas a ser esas cosas! (le dice ella a sus hijos), ¡las cosas no agarres!, pero hay veces, hace lo que no debe hacer, y le gusta jugar.

Extrait de l'entretien 30, mère à Huancarani, 2019

La mère explique dans ce dernier extrait d'entretien qu'elle ne comprend pas ce que fait son enfant, notamment qu'il fait pleurer ses amis, qu'elle doit toujours lui dire ce qu'il faut faire et ne pas faire, et qu'il aime jouer. La frontière est mince entre ce qu'elle considère comme un bon comportement et l'idée de jouer.



FIGURE 33 - LES ENFANTS DE HUANCARANI ONT L'HABITUDE D'ALLER À L'ÉCOLE TÔT ET DE JOUER À DES JEUX DE BILLES. CE JEU IMPLIQUE L'UTILISATION D'UN JARGON SPÉCIAL ET DE RÈGLES QU'ILS ÉTABLISSENT.



FIGURE 34 - LE JEU « TAPS » EST COLLECTIF ET MIXTE. NOUS AVONS OBSERVÉ QUE LORSQUE LES ENSEIGNANTS SORTENT POUR UN MOMENT, ILS SE RASSEMBLENT AU FOND DE LA CLASSE POUR JOUER AU TAPS OU AUX OSSELETS

Nous constatons que dans la zone urbaine, les endroits pour jouer près des maisons occupent moins de place, les parcs ne sont pas prévus pour les enfants dans tous les quartiers de Wanchaq. Par ailleurs, les parents de ce secteur les considèrent comme dangereux, les enfants ont donc de plus en plus tendance à jouer seuls ou devant un écran. Alors que dans les zones périphériques urbaines et rurales, bien qu'il n'y ait pas d'espaces créés pour les enfants, qui sont effectivement très rares, les enfants s'approprient d'autres secteurs, ainsi que les

places, les rues, le marché, etc. l'espace naturel lui-même. Les jeux dans ce contexte sont principalement des jeux en groupe.

Dans les trois zones, l'adulte a tendance à voir le jeu comme « une bêtise ». Il faudrait distinguer ces deux concepts, il y a une limite si mince que parfois l'un peut être confondu avec l'autre, autant pour les enfants que pour les adultes, lorsqu'on parle du comportement. C'est pourquoi, afin de maintenir la "discipline", le jeu est mal perçu et même interdit, alors qu'il pourrait être une stratégie d'apprentissage à la maison comme à l'école.

Dans ce chapitre, nous avons défini à partir des résultats des enquêtes auprès de 99 enfants des aspects de la vie économique comme la composition de famille, les responsabilités des enfants dans le foyer et les activités quotidiennes pour caractériser notre groupe échantillon

Trois conclusions sont tirées de ce chapitre : tout d'abord, les activités des enfants sont orientées vers les activités scolaires, et c'est à partir des horaires et des devoirs que le reste des activités est mobilisé ; cependant, comme deuxième conclusion, les activités à la maison dépendent aussi de l'économie du foyer, du type de famille et du lieu de résidence. Dans le cas de Wanchaq, les enfants ont plus de restrictions sur les sorties à la rue ou parcs et moins de tâches domestiques et sont accompagnés par d'autres personnes comme les grands-parents lorsque les parents sont absents. Dans les cas de Saylla et le Huancarani, les enfants ont plus de liberté de déplacement mais plus de responsabilités domestiques et un certain travail économique pour soutenir la famille. Comme dernière conclusion, dans ce groupe d'âge entre 9 et 10 ans, nous n'avons pas trouvé de différences majeures entre les sexes en termes d'activités domestiques.

Chapitre 8. La réussite éducative décrite par les ethnothéories des enfants, parents et enseignants

Il est important de distinguer pourquoi nous avons pensé à l'expression « réussite éducative » dans cette étude. En castillan cette expression est « *logro educativo* » dont la signification est « logro » (réussite = il désigne l'obtention ou la réalisation d'un but ou d'un idéal). Quant au terme « educativo » nous pensons au sens large du terme, à savoir l'acte d'apprendre et d'enseigner à la maison ou à l'école. L'expression « réussite éducative » va nous permettre de nous introduire dans le système d'idées et de croyances (ethnothéories) pour mieux comprendre l'objectif que poursuit l'éducation. Ainsi quelques questions introductives :

Comment les enfants, les parents et les enseignants définissent-ils la réussite éducative ?

Leurs avis sont-ils semblables ou différents ?

Ont-ils la même vision de la réussite éducative ou non ?

Nous répondrons à ces questions, grâce à l'analyse des données obtenues sur le terrain. Dans le cas des enfants, afin d'approfondir leurs idées et leur compréhension, nous avons utilisé comme nous l'avons rappelé à plusieurs reprises, une enquête par questionnaire et des autres techniques comme des dessins. Quant aux adultes, parents et enseignants, nous n'avons utilisé que des interviews.

Le fait de demander aux enfants, aux parents et aux enseignants ce qu'est la réussite éducative a mobilisé des expressions proches telles que « il est éduqué, c'est un bon fils ». Expressions émiques que nous distinguerons dans le processus d'explication avec des extraits d'interviews et le contexte auquel elles se réfèrent. Évidemment cela appartient au capital linguistique variable selon l'âge (enfants et adultes) et l'origine sociolinguistique (locuteurs quechua, bilingues, activité économique, lieu de résidence, etc.). Cette distinction a été abordée dans la partie méthodologique, mais elle sera également plus détaillée dans l'analyse des extraits d'entretiens et spécifiquement dans le cas de Q'eros, dans le chapitre consacré à cette communauté.

Ce chapitre est organisé en deux grandes parties qui nous permettront de répondre aux questions avec lesquelles nous avons commencé la section.

Dans la première partie, nous présenterons les ethnothéories de réussite éducative grâce à l'analyse de triangulation des données en termes de statut des acteurs sociaux par exemple les ethnothéories des enfants de Wanchaq (zone urbaine), celles des enfants de Saylla

(zone urbaine périphérique) et celles des enfants de Huancarani (zone rurale), ainsi que les parents et les enseignants. Dans la deuxième partie, nous comparerons les points de vue des trois acteurs sociaux, enfants, parents et enseignants pour chaque zone étudiée. De cette façon, nous verrons s'il existe une cohérence ou une divergence dans leurs ethnothéories de la réussite éducative au sein d'un même groupe.

Les données analysées proviennent de 43 entretiens et 99 dessins :

TABLEAU 36 - *NOMBRE DES ENTRETIENS EN FONCTION DU STATUT, DU LIEU D'ÉTUDE ET DU SEXE DE L'ENFANT*

<i>Méthode</i>		<i>Entretiens</i>				
<i>Lieux d'étude</i>	<i>Enfants</i>	<i>Sexe</i>	<i>Parents</i>	<i>Sexe</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Sexe</i>
Wanchaq	2	F	3	F	2	F
(Zone urbaine)	2	M	1	M	0	0
Saylla	2	F	4	F	1	F
(Zone périphérique urbaine)	4	M	2	M	0	0
Huancarani	4	F	6	F	2	F
(Zone rurale)	3	M	2	M	3	M

TABLEAU 37 - *NOMBRE DE DESSINS SELON LE LIEU D'ÉTUDE ET LE SEXE DE L'ENFANT*

<i>Méthode</i>		<i>Dessins</i>	
<i>Lieux d'étude</i>	<i>Enfants</i>	<i>Sexe</i>	
Wanchaq	3	F	
(Zone urbaine)	9	M	
Saylla	17	F	
(Zone périphérique urbaine)	11	M	
Huancarani	33	F	
(Zone rurale)	26	M	

Dans le cas de dessin, la variabilité du nombre correspond également au nombre d'élèves que nous avons dans chaque classe des écoles selon les lieux de recherche. (Cf. partie II)

8.1 Les ethnothéories selon le statut : enfants, parents et enseignants

Nous allons maintenant présenter ce que chaque groupe, selon son statut, explique ce qu'il entend par "réussite éducative". Bien que les enfants considèrent que la réussite éducative est plutôt centrée sur leurs activités et leur comportement à l'école, il existe de subtiles différences selon la zone à laquelle ils appartiennent, nous verrons comment par exemple à Huancarani, une zone rurale, ce concept est plus large et intègre les valeurs sociales.

8.1.1 Qu'est-ce que la réussite éducative ? Les ethnothéories des enfants

Lorsque nous avons réalisé les entretiens avec les enfants, nous avons envisagé de poser la question directement : *qu'est-ce que la réussite éducative pour toi ?* Nous voulions les laisser formuler une réponse spontanée. Puis, afin d'approfondir leur idée, nous leur avons proposé de préciser leurs réponses. Nous avons ajouté des questions supplémentaires telles que : *Qu'est-ce qu'un bon enfant pour toi ? Qu'est-ce qu'un bon élève pour toi ?* Nous allons maintenant présenter leurs réponses en fonction de leur origine.

8.1.1.1 La réussite éducatives pour les enfants de Wanchaq (zone urbaine)

Les enfants de Wanchaq conceptualisent la « réussite éducative » dans une perspective d'éducation formelle. Ils font remarquer qu'il s'agit de « l'obtention d'un diplôme ». Ils se réfèrent principalement aux études. Leurs appréciations convergent dans la vie scolaire. Nous présenterons cet extrait d'une des interviews qui résume la pensée générale de ses compagnons et que nous décomposerons ensuite avec d'autres citations pour les corroborer. À la question que signifie pour toi la réussite éducative, un garçon de 9 ans répond :

« Que signifie la réussite éducative ? Cela signifie ce que vous avez accompli, ce que vous avez fait à l'école, les diplômes... si vous avez obtenu un diplôme à l'école, seulement si vous avez obtenu des diplômes et ce que vous avez appris. »

« ¿Qué significa logros educativos? Ósea significa que lo que has logrado, lo que estabas en la escuela, los diplomas, si te has sacado en la escuela, solo si te sacaste diplomas y lo que aprendiste»

Extrait de l'entretien 2, l'enfant à Wanchaq, 2019

Selon leurs avis, la représentation concrète de la réussite éducative est le diplôme obtenu et une représentation profonde, ce qui a été appris. Ainsi, si nous approfondissons

leurs réflexions, on trouve deux critères de facteurs associés : « *un bon comportement* » et « *l'accomplissement des devoirs* ».

- a) Ces deux critères lorsque cet enfant fait une évaluation indirecte du comportement global de ses camarades de classe :

« Ils ont besoin d'abord, pour bien se comporter, d'une bonne maîtrise de soi. Certains en manquent beaucoup et d'autres un peu. Deuxièmement, ils doivent se préoccuper des devoirs donnés par l'enseignant, car certains utilisent des prétextes (quand ils ne sont pas faits) »

«Necesitan primero, comportarse bien, el carácter. Algunos les falta mucho y algunos les falta poco. El segundo es, que deberían preocuparse por las tareas de la profesora, porque algunos solo se inventan las excusas, otros las excusas son verdaderas y las otras son falsas»

Extrait de l'entretien 2, l'enfant à Wanchaq, 2019

- b) Pour renforcer cette idée, un autre garçon de 10 ans, partage le même avis en termes de comportement, mais le présente en termes négatifs :

« Parler, ne pas étudier, lui donner la même chose s'il échoue ou non »

«Hablar, no estudiar, darle igual si reprobaba o no»

Extrait de l'entretien 4, l'enfant à Wanchaq, 2019

L'analyse nous montre que leurs ethnothéories se concentrent sur leur comportement en classe et l'accomplissement des devoirs scolaires. Lors des observations en classe, nous avons remarqué qu'il y avait beaucoup d'interactions au sein de ce groupe. Ils aiment parler entre eux, jouer et organiser leurs activités pour la récréation, alors que les enseignants essaient de calmer les enfants leur demandent de garder le silence.

Cette tension constante dans la classe, entre enseignants et élèves, nous montre que l'idée d'une réussite éducative en fonction d'un bon comportement, comme ils le soulignent, « *n'est pas de parler, d'être maître de soi* », c'est un idéal du système de valeurs mais qui n'est pas forcément réalisé. Au cœur de cette question de tension, lorsque nous parlons aux enseignants et aux parents, la contradiction devient claire : nous remarquons que le fait d'être en classe est un moment de recherche d'attention, comme à la maison, dans la zone urbaine selon ce groupe, les élèves vivent généralement isolés des autres groupes générationnels.

Dans les activités quotidiennes, tout d'abord, lorsqu'ils sortent de l'école, les après-midis, comme nous le verrons plus tard, ils ont très peu de temps pour jouer avec d'autres

enfants ; l'enfant de la ville se limite davantage à sortir seul au parc ou à jouer avec les voisins. Ensuite, les parents travaillent la plupart du temps et laissent leurs enfants chez les grands-parents ou les oncles et tantes, donc en classe ils sont enclins à vouloir attirer l'attention sur eux afin d'être remarqués par l'enseignant ou leurs camarades de classe. Nous avons observé par exemple des conversations sur différents thèmes (jeux vidéo, émission de télévision ou sur YouTube), des disputes entre camarades de classe ou bagarres au milieu de la classe et aussi des situations conflictuelles avec l'enseignante.

Une autre façon de voir la contradiction, lorsque les enfants participent aux devoirs, ils n'ont pas le soutien d'un adulte, donc souvent ils n'arrivent pas à faire les devoirs comme a demandé l'enseignant ou simplement ils ne font pas les devoirs.

En conclusion, ces concepts sont nés de l'idéal d'un comportement que la plupart des enfants ne montrent pas. Cette manifestation suggère certaines raisons sous-jacentes, l'individualisme de la vie urbaine et les problèmes familiaux, donc la réussite éducative n'est pas le résultat d'une seule personne (l'élève) mais dépend de l'interaction positive d'autres.

8.1.1.2. *La réussite éducative selon les enfants de Saylla (zone urbaine-périphérique)*

La réussite éducative consiste, d'après ces enfants, à « *passer dans la classe supérieure, être respectueux, responsable et se faire remarquer* ». Voici comment nous avons obtenu ces idées des interviews.

Lors du travail de terrain, une situation unique s'est produite lorsque trois enfants, que nous avons d'abord interrogés individuellement, ont été intégrés dans un entretien de groupe lors d'une réunion informelle sur la place centrale. Il a été possible de confronter trois conceptions différentes à propos de l'expression « enfant éduqué », la première se référant aux études scolaires, la seconde aux caractéristiques individuelle et le troisième à la notion au respect.

- | | |
|--|---|
| - « <i>Quand vous dites "cet enfant est éduqué", qu'est-ce que cela signifie ? (Interviewer)</i> | - « <i>Cuando dices "ese niño es educado", ¿qué significa? (Entrevistadora)</i> |
| - <i>Qu'il est très studieux (enfant 1, 10 ans)</i> | - <i>que es bien estudioso (niño 1, 10 años)</i> |
| - <i>Et toi, quand cet enfant dit qu'il est bien éduqué (Interviewer)</i> | - <i>¿y tú?, cuando ese niño dice, es bien educado (Entrevistadora)</i> |
| - <i>Qu'il a ses propres caractéristiques</i> | - <i>que tiene sus propias características (niño 2, 9 años)</i> |

- (Enfant 2, 9 ans)
- Et toi ?
- (Interviewer demande au troisième enfant)
- Qu'il l'est aussi, parce qu'il est poli, parce qu'il sait saluer, il sait respecter » (enfant 3, 9 ans)
- ¿y tú? (la entrevistadora pregunta a un tercer niño)
- que ya también, porque es educado, porque ya sabe saludar, sabe respetar (niño 3, 9 años)

Extrait de l'entretien 16, l'enfant à Wanchaq, 2019

S'il est vrai que ces trois définitions correspondent aussi au dictionnaire, tels que « être éduqué » équivaut à être respectueux ou studieux et développer des aptitudes. Ces définitions peuvent être équivalentes, également dans d'autres pays et pas seulement au Pérou. Nonobstant, l'intérêt est de suivre le développement de la pensée de l'enfant, car ces formulations proviennent des interactions sociales. À partir de cet interview, nous démontrons la forme polysémique que les enfants évoquent lorsqu'ils parlent de la « réussite éducative ».

Un autre concept intéressant qui accompagne cette notion est de « *se faire remarquer* », c'est une expression de la fille de 9 ans qui est considérée par les collègues de classe dans des entretiens comme la « *meilleure élève* ». Lorsque nous approfondissons son idée avec contre-interrogatoire, elle explique qu'être un bon élève, c'est « *être responsable et ponctuel* » à l'école. En contribuant à ce qu'elle pense et à ce que les autres pensent d'elle, une de ses camarades de classe, (cf. entretien 12) distingue qu'elle est bonne élève, car elle aide le professeur en classe (expression de solidarité).

Cas contraire, une des ethnothéories intéressantes est celle d'un autre enfant, réputé pour être énervant, d'après ses camarades de classe. Il a indiqué que sa belle-mère lui avait dit qu'il était intelligent à cause de la quantité de « *tourbillons* » (petits zones dégarnies) qu'il faisait dans ses cheveux (*remolinos en el cabello*). En discutant avec la mère, nous comprenons qu'elle essaie de modeler le comportement de l'enfant, elle reconnaît que l'absence de la mère naturelle le rend méchant et désobéissant, donc en préconisant cette façon « folklorique » de coiffer elle essaie de susciter son adhésion, face à ses responsabilités à l'école.

« *Quand vous avez deux tourbillons dans les cheveux, vous êtes plus réfléchi, vous savez penser plus que les autres* »

« *Cuando tienes dos cocos, eres más pensante, sabes pensar más que los otros* »

Extrait de l'entretien 11, l'enfant à Wanchaq, 2019

Lorsque nous lui demandons ce qu'il considère comme une réussite éducative, il répond : " *être quelqu'un dans la vie* ". Cependant, comme nous le verrons plus tard, il s'agit d'une formulation récurrente dans le folklore Cuzquéenien, qui explique le fait de changer de statut et peut s'appliquer au fait d'avoir une profession ou à un changement socio-économique. Les caractéristiques de son comportement en classe montrent « qu'il cherche l'attention d'autrui ». Cela se traduit par le fait de vouloir participer tout le temps, même s'il ne sait pas ce qu'il va répondre, ou de désobéir à l'enseignant et de taquiner ses camarades de classe. Quand nous lui avons demandé, alors que nous étions en cours d'éducation physique, pourquoi il se comportait ainsi, il nous a répondu "*je suis le provocateur*". Donc sa façon de se faire remarquer dans la classe.

Les ethnothéories de ces enfants se focalisent également sur la notion de comportement ; c'est pour eux, comme concept majeur, mais qui concerne avant tout sur la relation avec les autres, c'est-à-dire les valeurs que la société établit pour devenir « un enfant éduqué », un enfant respectueux. Sur cette base, nous constatons également que le respect de ces valeurs ainsi que d'autres valeurs telles que le fait d'être responsable, d'arriver tôt, de faire ses devoirs fait partie de l'attitude d'un « bon élève » qui conduit à se distinguer face aux exigences de l'école.

Dans ce cas, nous voyons que les ethnothéories en matière de réussite éducative répondent à une demande collective des enfants de Saylla ; elles sont très différentes à Wanchaq, s'intégrant davantage dans les activités familiales, comme nous le verrons dans les autres chapitres.

7.1.1.3. *Les ethnothéories de la réussite éducative selon les enfants de, Huancarani (zone rurale)*

Les enfants de Huancarani ont une bonne faculté à se projeter dans l'avenir, et posent sur eux-mêmes un regard très réaliste. Les mots qui caractérisent leurs réponses vont dans le sens de l'éducation formelle tangible : « *diplôme, bourse et obtenir un profession diplômé* ». Et d'autre part, ils accordent beaucoup d'importance au critère du comportement tant à l'école qu'à la maison.

À propos de la réussite éducative, une des filles de 10 ans de Huancarani, s'intéresse à « l'intelligence » pour l'expliquer. Pour elle, faire preuve d'intelligence c'est avoir un comportement favorable à la maison et à l'école. Il s'agirait ici d'un concept d'intelligence sociale, car l'enfant a bien intégré l'attente des adultes et veut y répondre.

« Certains enfants ne sont pas intelligents, dit-elle, ils ne réfléchissent pas autant, mais ils obtiennent plus ou moins de bonnes notes. Un enfant intelligent est celui qui sait respecter ses professeurs, leur obéir. Un enfant intelligent qui étudie bien, qui se soucie de ses études et de sa mère. Il est responsable à la maison, il s'applique ; c'est ce que voient les professeurs pour qu'ils puissent obtenir un tableau d'honneur (diplôme) »

«Algunos niños no son inteligentes, no piensan tanto, pero se sacan más o menos nota bien. Un niño inteligente es que sabe respetar a sus profesores, obedecer, un niño inteligente que estudia bien, que se preocupa en su estudio y en su mamá, también es responsable pues, responsable en su casa, presta, eso ven los profesores para que saquen diploma»

Extrait de l'entretien 25, l'enfant à Wanchaq, 2019

Une autre ethnothéorie est que la réussite éducative consiste à obtenir une qualification professionnelle. En conséquence, le fait d'avoir une profession pour l'enfant va lui permettre d'aider sa famille à subvenir à ses besoins. La caractéristique de ce groupe d'enfants, c'est qu'ils soutiennent leurs parents dans leur travail ou leurs activités économiques et qu'ils voient que grâce à une éducation formelle, ils pourraient avoir un métier leur permettant de soutenir leur famille.

Certains exemples tirés de leur quotidien et leurs projets de vie :

- Carla¹¹⁸ a 10 ans et elle veut être comptable à l'avenir, elle dit donc qu'elle apprend les mathématiques en vendant. Elle accompagne sa mère dans la vente du petit-déjeuner au marché de la place Huancarani. Pour elle, être une bonne élève signifie faire ses devoirs et travailler en classe, tandis qu'être une bonne fille signifie aider sa mère et être éduquée. (Récit basé sur l'entretien 28)
- Paloma a neuf ans et veut devenir médecin car elle soutient ses parents dans la vente de produits naturels à base de jus ou de remèdes naturels. Pour elle, la réussite éducative, c'est quand on étudie en étant obéissant au professeur et sans faire d'histoires. (Récit basé sur l'entretien 21)
- Victor a 9 ans et il vend dans la boutique de ses parents. Il pense que l'une des choses qu'il veut réaliser est d'avoir de l'argent à la fin de ses études. Il ne sait pas encore ce qu'il va étudier car il est jeune, mais il veut être vendeur de voitures, en plus

¹¹⁸ Les noms que nous utiliserons dans ces témoignages sont inventés pour donner une meilleure lecture et pour garder l'identité des enfants.

il perçoit que l'activité qu'il exerce pour soutenir ses parents est déjà un emploi. Pour Victor, être un bon étudiant signifie étudier tous les jours, être responsable et être un bon fils signifie faire les tâches ménagères. (Récit basé sur l'entretien 28)

- Eliza a 10 ans. Selon elle, la réussite éducative consiste à atteindre ses objectifs. Elle définit ses objectifs comme avoir une profession " être comptable". (Récit basé sur l'entretien 25)

En conclusion, la plupart des enfants considèrent que la réussite éducative est le résultat des activités de l'école, à partir desquelles ils obtiennent des diplômes et deviennent des professionnels. Le point en commun avec les groupes de Wanchaq et de Saylla est de faire les devoirs et de progresser dans les cours. Entre la zone urbaine et la zone rurale il y a des différences ; les enfants de la zone urbaine semblent plus individualistes car leurs projets sont à « eux ». Tandis que dans le cas de la zone rurale, ils ont un projet qui appartient à l'expérience de l'approche socioéconomique réalisée avec leurs parents. Ils comprennent que devenir professionnel, c'est également avoir la capacité d'aider les autres.

TABLEAU 38 - *LES ETHNOTHÉORIES DES ENFANTS SELON LEUR LIEU D'ÉTUDE*

WANCHAQ	SAYLLA	HUANCARANI
Zone urbaine	Zone Urbaine-périphérique	Zone Rurale
- Obtenir un diplôme	- Avoir un bon comportement	- Obtenir un diplôme ou une bourse éducative
- Avoir un bon comportement en classe (Garder le silence et maîtriser son caractère)	- Faire les devoirs	- Faire les devoirs
- Faire les devoirs	- Passer en classe supérieure	- Avoir une Intelligence sociale
- Atteindre leurs buts	- Se distinguer (être quelqu'un dans la vie)	- Avoir une profession
		- Atteindre leurs buts

8.1.2 L'avenir des enfants selon les modèles de réussite sociale dans leurs dessins

L'une des significations des ethnothéories de la réussite éducative est une projection future de vie tel que "devenir quelqu'un" ou "avoir une profession". Cette notion se retrouve principalement à Saylla (périphérie urbaine) et à Huancarani (zone rurale).

Nous avons utilisé « le dessin » comme instrument de recherche afin que les enfants expriment ce qu'ils aimeraient faire à la fin de leurs études, quelle activité, profession ou

métier. Ainsi, nous avons donné la consigne : « Dessine ce que tu aimerais faire ou être quand tu auras fini l'école ».

L'acceptation majoritaire des élèves à participer nous a confirmé que cette activité est appréciée par les enfants de cet âge. Nous verrons dans le chapitre consacré aux compétences (cf. chapitre 10), que le dessin représente une activité ludique, mais c'est aussi un moyen agréable pour eux de travailler les compétences scolaires. Pour notre recherche, non seulement nous voyons ces deux caractéristiques, mais à travers le dessin nous pouvons aussi voir l'interprétation symbolique de leur environnement socio-économique et les ethnothéories de « modèles de la réussite » comme construction sociale.

La qualité de cette méthode intègre une manière de saisir des données que nous ne pourrions pas obtenir autrement. Dans les différents dessins se distingue l'usage d'un langage symbolique pour indiquer les différentes activités et métiers prédominants dans leur entourage.

Pour l'interprétation de ces dessins, nous avons d'abord dressé une liste et l'avons classée en deux tableaux, d'abord selon le lieu d'étude et ensuite selon le sexe de l'enfant. La première observation qui s'impose à nos yeux est que les groupes (tableau 39) les plus récurrents sont : joueur de football, médecin, militaire ou policier, ingénieur et artiste. Mais leur répartition varie en fonction de la classification dans les zones d'étude. Les pourcentages les plus élevés selon les trois zones de l'étude :

- À Wanchaq (urbaine) : Youtubeur (33%) et vétérinaire (25%)
- À Saylla (urbaine-périphérique) : Forces armées et de police (25%), médecin (15%) et ingénieur (18%)
- À Huancarani (Rural) : Forces armées et de police (22 %), joueur de football (19 %), ingénieur (17%), médecin (15%) et artiste (15 %)

TABLEAU 39 - FRÉQUENCE DES FUTURES PROFESSIONS ET MÉTIERS DESSINÉS PAR LES ENFANTS SELON LE LIEU DE RECHERCHE

Profession/métier	Total	Wanchaq	Saylla	Huancarani
	N=99	N=12	N=27	N=60
		(Urbaine)	(Urbaine périphérique)	(Rurale)
Footballeur	14	17%	4%	19%
Médecin	15	8%	18%	15%
Forces armées et policiers	20	0%	25%	22%

Ingénieur, architecture construction, botanique informatique et inventeur	15	0%	18%	17%
Dessinateur et métiers artistiques chanteur, peintre, écrivain et danseur)	10	8%	4%	15%
Vétérinaire /garde des animaux	7	25%	14%	0%
Professeur	4	0%	4%	5%
Youtubeur	4	33%	0%	0%
Comptoir	2	0%	4%	2%
Avocat	1	0%	4%	0%
Vendeur	1	0%	0%	2%
Aider les autres	1	0%	0%	0%
Dessin sans précision et sans dessin	5	8%	7%	3%
Total	99	100%	100%	100%

Si l'on considère le sexe des enfants (tableau 39), nous avons les pourcentages les plus élevés pour les garçons les forces armées et la police (28%) et Joueurs de football (25%). Tandis que pour les pourcentages les plus élevés pour les filles médecin (24%) et ingénieur (17%.)

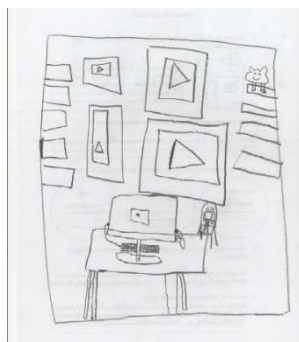
TABLEAU 40 - *DESSIN DES ENFANTS DE LEURS FUTURES PROFESSIONS ET MÉTIERS SELON LE SEXE DE L'ENFANT*

Profession/métier	Total	Garçon	Filles
Footballeur	14	25%	2%
Médecin	15	8%	24%
Forces armées et policiers	20	28%	11%
Ingénieur, architecture construction, botanique informatique et inventeur	15	13%	17%
Dessinateur et métiers artistiques chanteur, peintre, écrivain et danseur)	10	6%	15%
Vétérinaire /garde des animaux	7	6%	9%
Professeur	4	2%	7%
Youtubeur	4	8%	0%
Comptoir	2	0%	4%
Avocat	1	0%	2%
Commerçant	1	2%	0%
Aider les autres	1	0%	2%
Dessin sans précision et sans dessin	5	4%	7%
Total	99	100%	100%

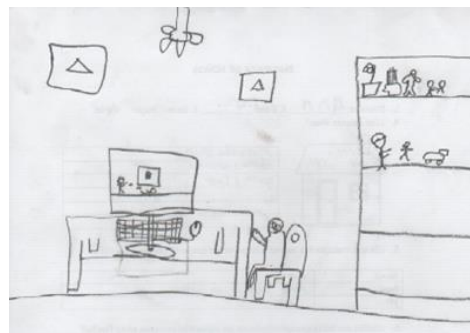
Après avoir analysé ces deux tableaux, il nous semble intéressant de voir la variété des activités que l'on peut distinguer des plus reconnus comme la médecine ou l'ingénierie aux nouvelles propositions comme les youtubeurs. Nous considérons que les enfants sont influencés par le contexte le plus immédiat, tel que la famille, les moyens de communication, et les activités socio-économiques autour de l'enfant. Comme exemple, à Huancarani, dans la salle de la classe C, pendant que les enfants dessinaient, nous avons l'habitude de nous approcher de leurs tables et d'observer ou de poser des questions sur leur dessin, une fille nous racontait qu'elle voulait être « ingénieur de l'environnement » comme sa tante, mais tout de suite, elle a posé la question à quoi ça sert cette profession.

8.1.2.1 Analyse du point de vue du contexte social

Selon les zones étudiées, nous constatons que Wanchaq est la zone urbaine la plus influencée par Internet et la télévision, contrairement à Saylla et Huancarani où la connexion internet n'est pas généralisée¹¹⁹ dans les foyers. L'exemple des youtubeurs¹²⁰ va clairement dans ce sens. Cette profession n'est mentionnée que par 4 garçons de Wanchaq où quatre enfants sur douze veulent être youtubeur. Il s'agit d'une nouvelle activité dans laquelle une personne se filme elle-même, pour apprendre ou montrer une thématique de son choix et la partager avec public mondial. Les dessins montrent des symboles de YouTube (des exemples ci-dessous) et les quatre sont très semblables au niveau de l'organisation des personnages assis en face d'une table et d'un ordinateur.



Dessin 1, garçons de 9 ans



Dessin 2, garçon de 10 ans

FIGURE 35 - LE MÉTIER DE YOUTUBEUR POUR LES ENFANTS DE WANCHAQ

L'année de la recherche 2019, avant la pandémie de Covid, les cours de l'école pour les enfants se déroulaient en présentiel et Internet n'était pas une nécessité, mais un privilège.

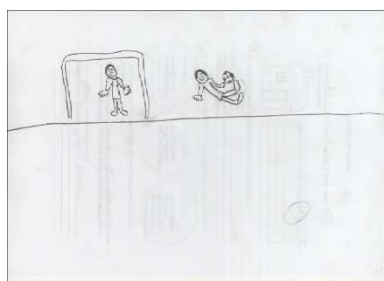
¹¹⁹L'année de la recherche 2019, avant la pandémie de Covid, les cours se déroulaient en face à face et l'internet n'était pas une nécessité, mais un privilège dans la zone périurbain et rurale.

¹²⁰cf. l'annexe 4, les dessins du 1 à 4 dans l'annexe 5

Dans les périodes de 2020 à 2021, les enfants ont dû rester confinés, sans présence à l'école, les cours étant transmis par la télévision, la radio et internet. Il y aura donc forcément des changements intéressants dans les représentations des enfants.

En pleine pandémie et dans le contexte actuel on peut désormais trouver des youtubeurs ou des tiktokers dans la zone rurale de Cusco. Les plus connus sont parmi les jeunes Solischa¹²¹ de la communauté de Occopata et Andres Soto¹²² de la province de Canas, tous deux montrent leurs expériences quotidiennes et traditionnelles en quechua et en castillan. Nous expliquons cela pour signifier que l'impact d'internet va générer dans des enfants de milieu rural l'envie de réaliser des activités similaires, c'est certainement quelque chose qui est en train de se développer.

Un autre métier dont l'intérêt est propagé par les médias, l'école et la famille est « le footballeur ». Dans les trois zones ; urbaine, périurbaine et rurale, cette activité est mentionnée comme l'une des plus fréquentes (tableau 39). C'est le sport le plus populaire dans les médias du pays et celui qui est le plus pratiqué dans l'école et dans les différentes institutions sportives. Il y a des tournois et des activités autour de ce sport. C'est aussi une pratique pour les filles. Dans les dessins nous pourrions voir les détails de l'uniforme, du ballon et du but, ainsi que le mouvement du corps.¹²³



Dessin 7 à Wanchaq, garçon de 9

Dessin 1 à Saylla, garçon 10 ans

Dessin 13 à Huancarani, garçon de 10 ans

FIGURE 36 - LE MÉTIER DE FOOTBALLEUR

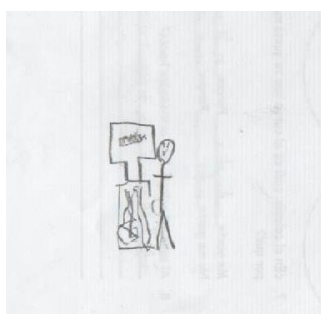
Les professions plus traditionnelles telles que l'ingénierie et la médecine sont présentes dans les dessins de trois zones, tandis que les forces armées, la police, l'enseignement et l'ingénierie, dans les groupes de Saylla (urbaine périphérique) et Huancarani (rurale).

¹²¹https://www.youtube.com/watch?v=bxk0r2jW1uU&ab_channel=Latina.pe

¹²²https://www.youtube.com/watch?v=02PQhJOriFQ&ab_channel=DiarioElComercioVideos

¹²³cf. l'annexe, les dessins à Wanchaq 3, 6 et 7 de 14, dans l'annexe 5 à Saylla le dessin 1 et dans l'annexe 6 à Huancarani les dessins de 12 à 21.

Dans le groupe d'ingénierie, nous avons également regroupé des ingénieurs en robotique, ingénieurs de systèmes, des inventeurs, des architectes, des ingénieurs en génie civil et en construction. C'est un élève en Wanchaq (dessin 3) qui fait mention de faire réparation des machines, nous le considérons comme partie de ce groupe mais il a aussi le souhait de devenir vétérinaire. Nous avons priorisé le dernier dessin pour les statistiques mais sans oublier d'en faire mention. Parmi les trois zones, nous constatons que 17 % des filles aimeraient être architectes ou ingénieures. L'une des activités en expansion dans la région est le secteur de la construction et de l'exploitation minière. Bien qu'il s'agisse d'activités formelles comme informelles, elles sont aussi très connues pour les revenus économiques qu'elles génèrent. Dans le cas de la construction, l'explication tient au fait que le paysage urbain et rural a changé dernièrement. Les maisons, par exemple, s'éloignent de l'adobe (terre) et ressemblent de plus en plus à des maisons en béton. Un symbole caractéristique de ces dessins est le casque que la plupart des enfants ont dessiné dans leurs représentations. De même, il est intéressant de distinguer les détails qui complètent de la figure principale, que ce soit les bâtiments, les machines, les véhicules, etc. Il est intéressant de distinguer ces différents éléments.¹²⁴



Dessin 5 de Wanchaq.
Ingénierie des systèmes -garçon de
10 ans



Dessin 14 de Saylla. Architecte -
fille de 10 ans



Dessin 28 de Huancarani.
Ingénieur - garçon 9 ans

FIGURE 37 - LE MÉTIER D'INGÉNIEUR ET DES AUTRES MÉTIERS CONNEXES

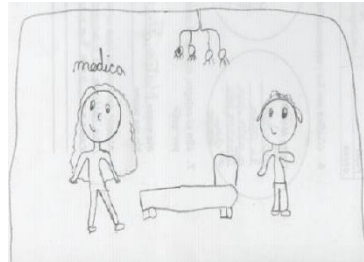
En guise de ressource pour l'analyse, nous avons rassemblé dans le groupe les métiers médicaux, chirurgien, obstétricien et pédiatre qui ont été dessinés par 15 enfants. C'est un métier mentionné dans les trois zones et majoritairement pour les filles (tableau 40). Dans les dessins il y a des instruments reconnus pour cette profession comme le stéthoscope, la trousse

¹²⁴ Cf. annexe 4 à Wanchaq les dessin 8, dans l'annexe 5 à Saylla les dessins de 11 à 14 et dans l'annexe 6 à Huancarani de 22 à 29

de secours et le lit chirurgical. Les personnages sont aussi porteurs d'uniforme et accomplissent des actes médicaux envers leurs patients¹²⁵.



Dessin 8. Chirurgien plastique de Wanchaq- garçons 10 ans



Dessin 20. Médecin de Saylla - fille de 9 ans



Dessin 6. Médecin de Huancarani - fille de 10 ans

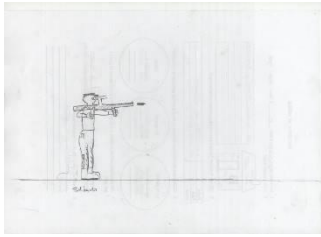
FIGURE 38 - LE MÉTIER DE MÉDECIN, SOLDAT ET POLICIER

Les professions des forces armées, des soldats et de la police sont également considérées par les enfants le plus fréquemment à Saylla (urbaine périphérique) 25 % et Huancarani (zone rurale) 22% (tableau 39). Parmi ce groupe, 11% de filles souhaitent aussi ce métier. Les enfants associent aux militaires les véhicules de guerre, les armes, aux soldats et aux policiers l'uniforme et les armes. Dans le cas des filles, l'option est en relation avec la police de circulation, il y a plusieurs de femmes dans ces métiers au Pérou qui sont plus connus comme « les phénix ».¹²⁶ Quant aux dessins sur l'armée, tout un scénario de guerre est montré, un dessin montre même le Pérou contre le Chili (dessin 33 annexe 11), cela peut venir des évènements historiques tels que « la guerre du Pacifique » (1879 - 1883). Où, une partie du territoire péruvien « Arica » est perdue et il y a encore le trophée de guerre « le navire Huascar »¹²⁷. Il montre qu'il s'agit de l'un des moments historiques qui sont constamment répétés à l'école et gardés dans la conscience collective.

¹²⁵ Cf. l'annexe 4 à Wanchaq le dessin 1, dans l'annexe 5 à Saylla de 16 à 20 et dans l'annexe 6 à Huancarani les dessins de 1 à 11

¹²⁶ À Huancarani de 31 et 42 de l'annexe 6

¹²⁷ Le nom d'un de dernière empereur Inca



Dessin 23 de Saylla. Soldat -
garçon 10 ans



Dessin 31 de Huancarani. Police
de circulation - fille de 10 ans



Dessin 37 de Huancarani. Militaire
- garçon de 10 ans

FIGURE 39 - MÉTIERS : FORCES ARMÉES, SOLDATS ET POLICE

Quant aux autres professions et métiers dessinés tels que les métiers d'art, de créatrice de mode, de la danse, du chant, nous constatons qu'un pourcentage plus élevé de filles favorisent ces activités, elles sont concentrées dans la zone de Huancarani. Leurs dessins expriment le mouvement et la couleur. Comme nous le verrons plus tard, le cours d'art et culture est une préférence à Huancarani. 2 enfants ont fait un dessin au lieu de se dessiner comme artistes.¹²⁸



Dessin 44. Créatrice de mode -
enfant de 10 ans



Dessin 50. Artiste - garçons de 9
ans

FIGURE 40 - LES ARTISTES

Quatre autres professions mentionnées sont la médecine vétérinaire, le droit, l'enseignement et la comptabilité. La première profession n'est mentionnée que dans Wanchaq (zone urbaine) et Saylla (zone urbaine-périphérique).¹²⁹ Dans les deux zones, les enfants représentent pour le métier vétérinaire principalement des animaux de compagnie. Dans le cas des enfants de Huancarani (zone rurale), les enfants sont plus en contact avec des

¹²⁸cf. l'annexe 6 à Huancarani les dessin 49 et 50

¹²⁹cf. l'annexe 4 à Wanchaq les dessins 6 et 7 et l'annexe 4 à Saylla les dessins du 2 au 5

animaux d'élevage tels que les moutons, les cochons et les cochons d'inde, nonobstant, ils ne sont pas mentionnés dans cette activité.

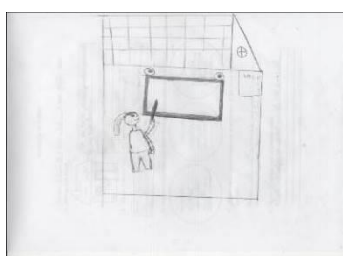


Dessin 9. À Wanchaq, Comptable de banque - fille de 10 ans

Dessin 4. À Saylla, Vétérinaire - fille de 9 ans

FIGURE 41 - LES VÉTÉRINAIRES

Les professions d'avocat, de l'enseignement et de comptable ne sont souhaitées que dans les zones Saylla (zone urbaine- périphérique) et Huancarani (rurale). L'influence peut être liée à la forte présence des enseignants et au commerce qui existe dans la région.¹³⁰



Dessin 56. Enseignante de Huancarani - fille de 10 ans

Dessin 58. Comptable de Huancarani, fille de 9 ans

Dessin 7 de Saylla. Avocat -fille de 9 ans

FIGURE 42 - MÉTIERS : ENSEIGNANT, COMPTABLE ET AVOCAT

8.1.2.2 Analyse dans une perspective psychosociale

Cette méthodologie nous a permis de réagir à plusieurs reprises aux dessins et à leurs connotations psychosociales.

- a) La première réaction a été que la plupart des enfants aimaient faire cette activité et qu'elle leur permettait d'entrer en relation les uns avec les autres de façon spontanée. Ainsi un groupe d'enfants de la classe C de Huancarani dessinait sur la même

¹³⁰ cf. l'annexe 6 à Saylla les dessins 7 et 9 et l'annexe 7 à Huancarani les dessin 7 et 58.

thématique. Ce détail comportemental est intéressant pour voir comment il peut y avoir collaboration entre eux et complicité. En revanche, nous avons remarqué certaines attitudes individualistes car plusieurs d'entre eux ont également couvert leurs dessins afin que d'autres ne fassent pas quelque chose de similaire en cherchant à être original. Ainsi nous présentons deux dessins d'enfants voisins de classe désirant devenir joueur de football.



FIGURE 43 - LES DESSINS SIMILAIRES À HUANCARANI RÉALISÉS PAR DEUX CAMARADES DE CLASSE¹³¹

- b) Deuxième réaction : un élève a refusé de dessiner parce qu'il avoue ne pas savoir quoi faire quand il sera adulte. Cela révèle et justifie les propos de son père dans l'interview, à savoir qu'il préfère que son fils ne pense pas encore à une activité car pour lui la priorité est que son fils devienne libre et indépendant. D'après sa réponse, le père souhaite probablement que l'enfant aille vivre à l'étranger.

Examinons un extrait de sa réponse à la question Quel métier votre enfant voudrait-il exercer plus tard ?

« Je ne lui ai pas demandé ça, il n'en a aucune idée parce que regarde, quand tu sors, tu es aussi allé à l'étranger ? Tu vois des vies à l'étranger et tu vois différentes sociétés dans lesquelles tu réalises que ce qui est fait dans notre pays, n'est pas la même chose que ce que tu fais dans un autre pays, et cela génère un malaise, et ce malaise

«No le he preguntado eso, no tiene ni idea porque mira, cuando tu sales ¿tú también has salido al extranjero? ves vidas y ves diferentes sociedades y en las cuales tú te das cuenta que lo que se hace en tu país, no es lo mismo que hacer en otro país, y eso te genera malestar, al malestar es frustración»

¹³¹ Dessins 12 et 15 de l'annexe 6

devient une frustration »

Extraits de l'entretien 4, Père à Wanchaq, 2019

- c) La troisième réaction, témoigne de l'état intérieur de l'enfant. Un enfant de Huancarani, a dessiné un extraterrestre. Nous avons eu un entretien avec sa mère qui nous a révélé que l'enfant ne voulait pas aller à l'école ou étudier et qu'il avait des idées suicidaires.

« Mon enfant a dit un jour : « Je ne comprends pas ... ça me rend paresseux, je veux même me tuer », c'est pour ça que je ne mets pas la pression, je ne me montre pas exigeante. En général, l'école met la pression aux enfants et les parents aussi, j'en fais partie. Après réflexion, je comprends que le fait de gronder mon enfant le conduit à me répondre : « je vais sauter du pont ».

«Es que no entiendo, ... me da flojera», así me dice, “hasta me quiero matarme”, una vez dijo. Por eso no le exijo profesora, ¡ya no le exijo ya! Hay veces, hay muchos niños, de mucho enojar, también la profesora también le enoja, también en la casa le puedo enojar, a veces, le analizo, “yo me voy a tirar del puente al agua”, así me dice»

Extrait de l'entretien 30, Mère à Wanchaq, 2019

Dans le dessin, il a exprimé le fait d'être en dehors de l'endroit où il habite. Dans les observations qui ont été faites, l'enfant était toujours assis à l'arrière ou à l'avant, parce que le professeur lui avait donné cette place, pour l'aider à se concentrer davantage.

L'enseignante explique dans l'entretien qu'elle n'a pas trouvé chez l'enfant un centre d'intérêt qui faciliterait les apprentissages. Elle reconnaît qu'elle aurait dû l'intégrer avec ses camarades de classe afin de travailler les compétences en groupe et obtenir la collaboration de tous.

Commentaire de l'enseignante sur le dessin et le comportement de l'enfant en classe :

« Je reconnais que je dois intégrer l'enfant pour que tout le monde puisse l'aider et c'est ce que je dois faire »

«Yo reconozco que debo integrar el niño para que todos le ayuden y eso es lo que me está faltando»

Extrait de l'entretien 33, enseignante à Wanchaq, 2019

Nous considérons que le dessin dans notre étude est une méthodologie que les enfants aiment pratiquer car c'est une façon ludique de s'exprimer dans leur vie quotidienne et c'est un outil à l'école pour travailler sur d'autres compétences. Pour les psychologues, il s'agit également d'un outil permettant de connaître la personnalité de l'enfant ou de savoir s'il y a

des difficultés que l'enfant n'exprime pas oralement. Cela nous a permis de comprendre la situation difficile d'un des étudiants de Huancarani.

Dans le cas de cet enfant le contexte familial lui est très défavorable, issu d'une famille éclatée avec le divorce des parents et recomposée car la mère a un nouveau compagnon. Il ne trouve pas sa place, il a peu de lien avec son père et son frère. Il est en conflit avec son beau-père et ses demi-frères. Cette situation pour l'enfant, le dissocie de ses autres relations sociales, comme nous l'avons observé à l'école.



FIGURE 44 - UN MÉTIER PARTICULIER L'EXTRATERRESTRE À HUANCARANI

Les ethnothéories et l'outil de dessin nous révèlent que les adultes ne partagent pas le même avis sur l'enfant. Prenons l'exemple de cet enfant :

- I. Lui, il est toujours exclu du groupe et ne veut pas non plus travailler en classe, en revanche il participe aux tâches familiales qui lui plaisent telles que la cuisine et l'agriculture (entretien 30)
- II. La mère se sent dans l'impossibilité d'exiger de son fils une amélioration des résultats scolaires (faire les devoirs ou passer les examens). Le père est absent. Ces parents ne soutiennent pas la maîtresse dans le projet scolaire.
- III. L'enseignant ne l'intègre pas. Elle gronde la mère et l'enfant en raison du manque d'investissement. Elle est dépassée par la situation de l'enfant. Finalement, parents et enfant sont sanctionnés.

En résumé, grâce au dessin, nous venons de montrer une situation conflictuelle, manifestée dans le dessin d'un extraterrestre fait par l'enfant. Sa façon de montrer l'éloignement d'autres, en face des exigences scolaires et l'impuissance des parents à l'aider. Malheureusement, l'enfant n'a pas voulu donner un entretien. Il a gardé la distance qu'il s'impose, confirmée par les observations en classe.

d) La quatrième situation concerne les dessins sans beaucoup de références, il y en a deux où qui n'ont pas beaucoup d'éléments pour déterminer à quelle activité on fait référence. Le numéro de dessin 8 de l'annexe 5, la jeune fille de 12 ans dessine un rectangle sur le haut gauche de la feuille. Dans son cas, nous savons qu'elle est handicapée et que les exigences à son égard sont minimales. L'enseignante lui donne généralement une tâche différente avec le matériel de classe, comme copier un livre, mais elle ne sait pas écrire et ne fait donc que des gribouillis. En raison du temps limité, nous ne pouvions pas lui demander de terminer le dessin. L'autre cas est celui d'une fille aussi de Saylla (dessin 10 de l'annexe 10) dans lequel elle a dessiné l'image d'une femme, avec des détails dans sa façon de s'habiller, un chemisier, des talons et les cheveux relevés, mais contrairement aux autres enfants, qui mettent le nom de l'activité ou leur propre nom, la fille n'a rien écrit. Nous nous sommes approchés des enfants pour leur poser des questions sur leurs dessins pendant qu'ils les faisaient, mais nous n'avons pas atteint 100 % des élèves, nous focalisant sur ces deux cas.



*FIGURE 45 - Dessins sans référence*¹³²

Il nous semble donc fondamental de nous intéresser aux paroles des enfants et des autres acteurs. Afin de comprendre leur réalité, nous allons donc essayer de décrire dans cette nouvelle section les ethnothéories des parents et enseignants, en différenciant les endroits auxquels ils appartiennent.

8.1.3 Que pensent les parents de la réussite éducative ?

Contrairement aux enfants, les parents ont des critères plus complexes en matière d'éducation et ils mettent l'accent sur leur propre trajectoire de vie afin de projeter leurs expériences sur leurs enfants.

¹³²Dessin 8 et 10 à Saylla dans l'annexe 6

En outre, afin d'approfondir notre analyse nous les avons interrogés sur les objectifs qu'ils poursuivent dans l'éducation de leurs enfants.

8.1.3.1 Le point de vue des parents de Wanchaq (zone urbaine) sur la réussite éducative

Les parents de Wanchaq associent la réussite éducative en fonction des caractéristiques personnelles, telles que « être un bon orateur¹³³, indépendant, heureux, avec une estime de soi » et leur projection sur les études est liée au « choix personnel » des enfants.

« Pour moi, retenir les apprentissages est une réussite éducative. Je pense que c'est bien quand elle me dit, je veux faire ça et elle le fait et je vois qu'elle le fait. Je pense que c'est un accomplissement pour elle, un accomplissement personnel en partie »

« Dans tout contexte, qu'elle sache répondre, car elle répond pour l'exprimer, quel que soit le sujet »

«Para mí eso es un logro educativo que la información este llegando y se esté quedando bien dentro de ella, eso sí es importante, me parece bonito, cuando me dice ella, quiero hacer esto y lo haga y que yo vea que, si lo está realizando, para mí eso es un logro para ella, un logro personal en parte»

«En cualquier contexto, que sepa contestar, porque contesta para expresarlo, sea cual sea el tema”

Extrait de l'entretien 1, Mère à Wanchaq, 2019

« Parce que parmi les valeurs, il y a la famille (maintenant il n'y a plus de famille, chacun suit son propre chemin). Parmi les valeurs essentielles figurent toutes les valeurs que sont la loyauté, la sincérité, l'honnêteté, le respect, l'amour de soi. Avec toutes ces valeurs essentielles, il y a aussi l'indépendance de chaque être humain.

“Porque dentro de los valores esta la familia, ahora ya no existe familia, cada quien va por su lado, entre los valores que yo te digo están todos los valores que sea, la lealtad, la sinceridad, la honestidad, el respeto, el quererse a uno mismo, con todos esos valores esenciales, tiene que a ver también la independencia de cada ser humano”

Extrait de l'entretien 4, Père à Wanchaq, 2019

Dans ces deux extraits d'interview, nous voyons le point de vue d'une mère et le point de vue du père, les deux déterminent leurs objectifs pour l'éducation de leurs enfants en

¹³³ Signifie que l'enfant peut parler devant un public sans être timide.

fonction de leurs expériences de vie. Dans le cas de l'entretien n°1, la mère affirme qu'elle a utilisé la langue anglaise comme une clé vers des opportunités d'emploi. Pour elle, ce qui importe n'est pas tant ce que sa fille choisit d'étudier, mais qu'ils disposent des outils nécessaires pour atteindre d'autres objectifs, comme elle dit « *si elle veut voyager à travers le monde* ». Un outil serait par exemple la connaissance de l'anglais. Sur le deuxième extrait, le père dit qu'il n'insiste pas pour que son fils choisisse telle ou telle profession, car s'il part à l'étranger comme il l'a fait, il se rendra compte que c'est une société différente et que pour ne pas ressentir de frustration, il est important d'avoir des valeurs telles que l'indépendance et d'apprendre des choses pratiques pour la vie quotidienne comme le nettoyage, le rangement, la cuisine, etc. Ces idées proviennent de son expérience de vie aux États-Unis, où il a compris que les choses qu'il demande à son fils sont importantes pour sa vie.

«Cuando tu sales, ¿tú también has salido al extranjero?, ves vidas y ves diferentes sociedades y en las cuales tú te das cuenta que lo que se hace en tu país, no es lo mismo que hacer en otro país, y eso te genera malestar, y al malestar es frustración»

« Quand tu pars, tu es aussi allé à l'étranger ? Tu vois des vies et des sociétés différentes et dans lesquelles tu t'es rendue compte que ce que tu fais dans ton pays n'est pas la même chose que ce que tu fais dans un autre pays, et cela génère un malaise, et ce malaise est une frustration. »

Extrait de l'entretien 4, Père à Wanchaq, 2019

Trois des parents interrogés ont mentionné qu'une caractéristique importante de la réussite éducative est "l'expression orale". Ils considèrent que tant que leurs enfants peuvent dire ce qu'ils pensent de manière correcte, en termes choisis montrant une bonne mémoire, c'est aussi un signe de compétences techniques importantes pour le développement de l'enfant.

Les parents de Wanchaq (zone urbaine) projettent leurs expériences passées sur l'avenir de leurs enfants, mais surtout, pour eux, la réussite éducative repose sur l'idée de valeurs et sur le choix que l'enfant fera dans le futur pour son propre bien-être. Les parents expriment le désir d'un monde ouvert pour leurs enfants, par exemple la mère de l'entretien 2 a vécu en Italie et envisage que ses enfants s'y rendent pour étudier à l'université.

Dans le contexte socio-économique de Cusco, tel que décrit dans le chapitre 7, le tourisme est une porte ouverte sur la vie dans les pays étrangers. Les enfants et les jeunes étudient les langues, notamment l'anglais, et espèrent vivre dans un autre pays. Cela ne signifie pas que ce soit le seul endroit du pays à avoir les mêmes intentions, mais nous pouvons constater que l'influence du tourisme est importante dans cette région. Nous le voyons dans les expériences

des parents, les voyages aux États-Unis et en Italie, et leurs emplois, comme dans le cas de la mère qui travaille dans une bijouterie au centre de la ville, destinée aux touristes.

8.1.3.2 Le point de vue des parents de Saylla (zone urbaine périphérique) sur la réussite éducative

Il est très important pour les parents de Saylla que leurs enfants aient plus tard une profession. En raison des difficultés économiques et des contraintes qu'elles entraînent (migration urbaine), ils souhaitent ardemment que leur enfant évolue socialement en ayant un métier ou profession, pour réaliser les projets qui n'étaient pas à leur portée faute de moyens financiers. Pour l'une des mères (entretien 7) c'est pour eux un investissement garanti d'un avenir meilleur.

« Nous travaillons tous les deux, (parents), pour avancer ou pour que nos enfants deviennent des professionnels »

«Nosotros, los dos trabajamos ambos, para surgir adelante o para sacar profesional a nuestros hijos»

Extrait de l'entretien 7, mère à Saylla, 2019

« Pour les faire avancer et les éduquer pour qu'ils aient un métier, c'est la seule chose, tout parent le souhaite, parce que c'est fini pour nous. Car nous n'avons pas été en mesure d'étudier quelque chose, peut-être en raison de facteurs économiques que les parents n'ont pas pu avoir, mais maintenant que nous l'avons à portée de main, ce que nous voulons c'est les voir étudier, et faire de notre mieux, pour qu'ils soient professionnels, notre objectif »

«sacarlo pe adelante y educarlos que sean profesionales, eso es lo único, cualquier padre quiere, porque ya todo se acaba en nosotros y nosotros no hemos podido estudiar algo, tal vez por factores económicos que los padres no han podido tener no, pero ahora que nosotros tenemos al alcance de la mano, lo que queremos es ver estudiar, y dar lo mejor, sacarlo profesional, esa es nuestra meta»

Extrait de l'entretien 9, père à Saylla, 2019

Avec ces deux extraits d'interviews, considérons que la mère et le père ont la même idée d'objectif de l'éducation de leurs enfants : « obtenir une profession ». Nous verrons des similitudes avec la belle-mère d'un des enfants, elle nous indique (entretien 10) que pour son

mari et elle, le but de l'éducation est aussi « d'avoir une éducation » elle l'exprime autrement, « de le faire avancer » (*en castillan « sacarle adelante »*).

Une autre conception de la "réussite éducative" s'exprime également par les résultats scolaires, par exemple "ce qu'ils ont appris c'est une réussite" (entretien 7). Les preuves de cet apprentissage sont généralement le classement (selon les notes) de l'enfant parmi ses camarades de classe, les devoirs et les progrès dans le cahier.

"Elle n'a pas de difficultés à étudier, elle ne se laisse pas distraire en regardant la télévision ou des choses comme ça, elle est toujours à l'étude, en troisième ou quatrième position elle doit être. Parfois, elle oublie ses devoirs dans la chambre (...) La plupart du temps, elle fait ses devoirs toute seule".

"Ella no tiene dificultades en el estudio, se distrae mirando televisión o esas cosas, en el estudio ella está siempre, tercero o cuarto lugar debe de estar. A veces se olvida sus tareas en la sala (...) Mayormente ella hace sola sus tareas"

Extrait de l'entretien 13, père à Saylla, 2019

Pour les parents, une façon de mesurer et de mettre en évidence la progression de l'apprentissage des enfants à l'école est de compter le nombre de cahiers entièrement complétés.

« Parce que l'enseignement est minable, lui ai-je dit, même pas un cahier par an ! c'est insuffisant pour la quatrième année. Je me souviens, j'ai étudié à la campagne à ce moment-là j'avais déjà deux cahiers »

«Porque la enseñanza es pésima le he dicho. ¿ni un cuaderno acaban al año!, mucho no es para cuarto grado, yo me acuerdo, yo estudiado en campo todavía, yo a esas alturas dos cuadernos ya»

Extrait de l'entretien 9, père à Saylla, 2019

Cette réflexion induit deux conceptions contradictoires. En effet, les parents désapprouvent l'excès de devoirs donnés par l'enseignant mais ils réclament des cahiers bien remplis. De même, ils remettent en question à leur insu le programme de l'éducation nationale suivi par l'enseignant. C'est que nous avons constaté lors d'une réunion en classe.

8.1.3.3 Le point de vue des parents de Huancarani (zone rurale) sur la réussite éducative

Les parents de Huancarani expliquent que la réussite éducative est basée sur des valeurs comme l'apprentissage du « le respect et l'affection », et que leur objectif est que leur

enfant ait une compétence professionnelle, lui permettant d'obtenir un travail, et donc des ressources économiques et un meilleur statut social, différent du leur.

« La réussite éducative serait, quelque chose que l'enfant qui ne savait pas, a réussi à apprendre »

« Logros educativos sería, algo el niño que no sabía, haya logrado aprender »

Extrait de l'entretien 22, père à Huancarani 2019

« Enseigner, être respectueux, affectueux, n'est-ce pas ? »

« Enseñar, a ser respetoso, cariñoso, eso sería no »

Extrait de l'entretien 30, Mère à Huancarani, 2019

« Qu'ils soient meilleurs que moi, qu'ils étudient, c'est mon but »

« Que sean mejores que yo, que estudien, ese es mi propósito »

Extrait de l'entretien 24, père à Huancarani, 2019

« J'ai dit plusieurs fois à mon fils qu'il devrait étudier, qu'il devrait être un professionnel, maintenant, je ne peux que financer ses études, rien de tel que cet héritage »

« Para él pues, su estudio, que sea profesional eso, le he dicho varias veces a mi hijito, ahora te voy a dar no más estudio, en nada como herencia así »

Extrait de l'entretien 29, Mère à Huancarani, 2019

« Une personne qui n'étudie pas ne peut pas trouver de travail, une personne qui a étudié à un travail »

« Persona que no estudia no encuentra trabajo, persona que tiene estudio, tiene trabajo »

Extrait de l'entretien 20, Tutrice à Huancarani, 2019

Pour les parents de Huancarani, la réussite éducative a trois dimensions : L'apprentissage, les valeurs sociales et les études avec la projection d'obtenir une profession.

La première est basée sur le fait concret d'apprendre ou de connaître quelque chose de nouveau et de le maîtriser. La deuxième fait référence aux valeurs sociales telles que le respect ou l'affection qui sont appréciés dans l'interrelation avec les autres. Finalement, une convergence de pensée entre père et mère, comme l'exprime l'une des citations, la valeur des études est comme un héritage, quelque chose qui n'est pas tangible, mais ils essaient de faire en sorte que leurs enfants puissent plus tard obtenir une profession diplômée et avec elle un emploi, comme ils le disent dans la citation "celui qui n'étudie pas ne peut pas trouver de travail". Cette expression fait référence à leur situation de parents. La plupart vivent de l'agriculture ou d'un travail informel comme le commerce.

En conclusion, dans les trois groupes de parents de Wanchaq, Saylla et Huancarani, le point commun sur les ethnothéories en matière la réussite éducative est d'être d'accord sur l'apprentissage des valeurs dans le cadre des acquis à la maison.

En revanche, selon l'origine socioéconomique, les conceptions de réussite éducative divergent. Le groupe des parents de Wanchaq (zone urbaine) privilégie le développement personnel de l'enfant tandis que les groupes de Saylla (zone périphérique urbaine) et Huancarani (zone rurale) mettent l'accent sur l'obtention d'une profession dans l'espoir que leurs enfants émergent à leurs conditions sociales et économiques actuelles.

TABLEAU 41 - *LES ETHNOTHÉORIES DES PARENTS SELON LE LIEU D'ÉTUDE*

WANCHAQ	SAYLLA	HUANCARANI
Zone urbaine	Zone Urbaine-périphérique	Zone Rural
- Être un Orateur	- Apprendre à l'école avec	- Apprendre à l'école
- Être Indépendant	des constatations :	- Développer des valeurs : le
- Avoir l'estime de soi	Classement par note, cahier	respect et l'affection
- Pouvoir choisir son projet	et devoirs	- Obtenir une profession
de vie	- Obtenir une profession	

8.1.4 Le point de vue des enseignants : Qu'est-ce que la réussite éducative, jargon technique ou ethnothéorie ?

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction du chapitre, le vocabulaire technique et la compréhension du sujet seraient influencés par le capital linguistique du groupe social auquel ils appartiennent. Les enseignants ont donc, d'une part, des critères qu'ils gèrent depuis leur formation professionnelle et font partie du programme éducatif et, d'autre part, ils conservent leurs expériences et élaborent leurs propres ethnothéories.

Contrairement aux autres groupes (enfants et parents), leur façon de mesurer la réussite éducative se fait par l'évaluation ou les contrôles des travaux scolaires. L'évaluation formative est un processus continu qui permet à l'enfant d'atteindre dans le cadre du programme scolaire, les résultats escomptés en termes de performance et de compétence. Ainsi, que pensent les enseignants de « la réussite éducative » ?

Les enseignants donnent souvent leurs ethnothéories sur la base du programme d'études et de leur histoire professionnelle.

8.1.4.1 Les enseignants de Wanchaq (école privée – zone urbaine)

Les enseignants de Wanchaq axent leur réponse à la réussite éducative sur la manière dont les élèves devraient développer leur "autonomie" pour utiliser les compétences qu'ils apprennent et les connaissances qu'ils acquièrent pour résoudre les problèmes de la vie. C'est ainsi que le programme éducatif défini par la loi sur l'enseignement général affiche le but ultime de l'éducation.

« Elle ne s'incarne pas seulement dans la connaissance, une réussite éducative est de savoir comment faire face à une situation problématique »

« Le développement de cette autonomie est très important, il est nécessaire. Même si chaque domaine a ses propres compétences".

« Le fait qu'il l'ait compris ou qu'il me l'ait expliqué avec ses propres mots est pour moi une grande réussite »

«No solo está plasmado en conocimientos, un logro educativo es saber desempeñarse frente a una situación problemática»

«El desarrollo de esta autonomía es muy importante, es necesaria, al margen cada área tiene sus propias competencias»

«Que haya entendido o me explique luego con sus propias palabras para mi es un logro enorme»

Extrait de l'entretien 5, enseignant à Wanchaq, 2019

« La réussite éducative correspond à ce que l'enfant a obtenu dans la classe (niveau)

«Logros educativos es lo que el niño ha logrado en el grado”

Extrait de l'entretien 6, enseignant à Wanchaq, 2019

Le premier extrait de la coordinatrice de l'école de Wanchaq contient un vocabulaire technique du programme scolaire de l'État.

Mettons en évidence la première phrase : *« savoir comment faire face à une situation problématique »*, en castillan l'enseignante utilise le mot *« desempeño »* qui parle de l'exécution ou le fait d'accomplir une tâche. Ce terme fait partie des termes techniques (le jargon) du programme scolaire, car les enseignantes doivent prendre en compte les différentes étapes pour l'exécution ou l'accomplissement d'une compétence, pour donner l'évaluation formative.

Dans la deuxième phrase, (reliée à la première) *« Le développement d'autonomie »* est important car l'élève finalement va effectuer une tâche à sa façon, avec ses propres ressources. Cela explique la troisième phrase : *« Le fait qu'il l'ait compris ou qu'il me l'ait expliqué avec ses propres mots est pour moi une grande réussite »*, ainsi, elle montre avec son

vocabulaire ses connaissances du programme éducatif et le but qu'il poursuit. Cependant elle valorise aussi l'effort individuel de l'élève.

L'extrait de l'enseignante de la classe souligne que « la réussite éducative » est ce que l'élève a appris pendant l'année. Le niveau éducatif signifie que les étudiants ont acquis les compétences attendues.

Ce critère de reconnaissance de la progression de l'élève dans le parcours d'éducation formelle est aussi un moyen d'évaluer la capacité des enseignants et de l'école. Une école sera mal perçue si elle compte moins d'élèves qui passent d'une année à l'autre, tout comme l'enseignant responsable.

8.1.4.2 Les enseignants de Saylla (école publique – urbaine périphérique)

La seule personne interrogée du groupe était la directrice de l'école, qui fait explicitement référence à cette évaluation formative et basée sur les compétences et évidences. Lorsque nous avons demandé : Qu'est-ce que la réussite ? Autrement dit, comment un enseignant ou un parent perçoit-il la réussite éducative de son enfant ?

Elle nous répond :

« ...En d'autres termes, je dois fournir des preuves, par exemple, que mon enfant "écrit une histoire de manière cohérente" ; il s'agit donc d'une preuve. Si mon enfant écrit déjà en "deuxième année", disons, une histoire de manière cohérente, en tenant compte des parties qu'une histoire devrait avoir, je vais dire que mon enfant a déjà atteint cet objectif, mon enfant n'a toujours pas de cohérence et ne connaît toujours pas les parties qu'une histoire doit avoir. Donc je ne peux pas dire qu'il ait réussi cette performance. Je peux aussi avoir un enfant qui n'écrit tout simplement pas du tout, et je dis alors que cet enfant est en initiation »

« O sea yo debo plantear una evidencia, por ejemplo que mi niño "escriba un cuento de forma coherente"; entonces eso es una evidencia , si mi niño ya escribe en "segundo gradito", vamos a decir, un cuento en forma coherente teniendo en cuenta las partes que debe tener un cuento, yo voy a decir que mi niño ya ha logrado esto, mi niño todavía no tiene coherencia y todavía no sabe las partes que debe tener un cuento; o sea escribe por escribir pero no hay coherencia, entonces no puedo decir que ha logrado ese desempeño, entonces está en proceso y puedo tener también un niño que simplemente ni escribe entonces digo

que este niño está en inicio»

Extrait de l'entretien 18, enseignant à Wanchaq, 2019

La directrice concentre sa définition sur la connaissance du programme éducatif ainsi que sur son expérience d'enseignement. Ses critères sont basés sur la formulation de l'évaluation formative des compétences, dans laquelle il existe une manière progressive d'attribuer des notes, de « AD, A, B et C » et ainsi confirmer le niveau d'apprentissage de l'élève.

Grâce aux observations de terrain, nous avons pu valider l'ethnothéorie dans laquelle l'enseignante principale de la classe et le professeur d'éducation physique sont d'accord. Ils considèrent que l'essentiel dans l'éducation de l'enfant est « le comportement ». Pendant l'année où nous avons participé pendant 15 jours à des heures de cours, les enseignants ont fait des commentaires répétés sur la discipline de l'élève à l'école car c'est une partie de l'évaluation qu'ils doivent assurer. En effet avec le nouveau programme éducatif, ils doivent noter les élèves dès leur entrée à l'école tous les matins.

8.1.4.3 Les enseignants de Huancarani (école bilingue interculturelle – zone rurale)

Les enseignants de Huancarani conçoivent trois définitions de la réussite éducative dont la première est le niveau scolaire, que l'enfant doit avoir pour passer à niveau de sa classe au niveau suivant. Devenir un professionnel correspond à la deuxième définition consistant à changer le statut socio-économique de la famille. La troisième définition plus complexe est composée de trois dimensions : l'identité, les connaissances scientifiques et le développement psychologique.¹³⁴

Voyons les trois définitions dans les citations suivantes :

- a) La réussite éducative comme standard pour la scolarisation des enfants. Chaque niveau scolaire demande l'acquisition des compétences pendant les études au niveau primaire et secondaire. Les commentaires des enseignants témoignent qu'ils se sont engagés avec l'idée que l'enfant doit passer au niveau supérieur, cependant dans ce processus ils doivent l'évaluer et ils se sentent parfois impuissants lorsqu'ils sont confrontés aux difficultés d'apprentissages.

« Je pense que le travail par compétences a beaucoup aidé l'enfant à » *« El trabajo por competencias creo que ha ayudado mucho el niño para »*

¹³⁴cf. citation du professeur E33 d'origine quechua ayant grandi en milieu rural.

voir les compétences qu'il acquiert tout au long de son éducation de base régulière. Avant on travaillait en fonction à des indicateurs, et maintenant est en fonction de la performance de l'enfant tout au long de l'éducation primaire et secondaire ».

que pueda evidenciarse que competencia logra a lo largo de toda su educación básica regular y antes era una función a indicadores y ahora es en función a desempeños que desempeño va logrando el niño durante toda la EBR (educación básica regular)»

Extrait de l'entretien 35, Directrice de l'école à Huancarani, 2019

E

x « Nous devons nous efforcer de faire en t sorte que ces enfants réussissent au r moins, même s'ils n'ont pas atteint la a norme, mais qu'ils obtiennent au moins i un minimum de ce qui peut les aider à t récupérer en cinquième et sixième E année » x

«Tenemos que esforzarnos por esos niños, por lo menos logre, aunque que no haya llegado al estándar pero que al menos logre mínimamente aquello que le puede ayudar a recuperar en quinto y en sexto grado»

Extrait de l'entretien 35, Directrice de l'école à Huancarani, 2019

« Donc s'il ne sait pas faire les opérations de base, maintenant il n'a pas un bon cahier où il est dit que cet enfant mérite de passer en CM1, il n'a pas un cahier qui n'est même pas au jour où il est dit que je peux l'aider, il a une mauvaise écriture, il n'écrit pas quand je lui dicte, il n'écrit pas non plus ". Alors comment je vais le faire passer en CM2 ? »

«Entonces si no puede eso, las operaciones básicas no pueden, ahora no tiene un buen cuaderno donde diga que este niño si merece pasar a cuarto grado, no tiene un cuaderno que ni si quiera esta igualado ni siquiera un cuaderno bueno donde diga que, si le puedo ayudar, tiene mala letra no escribe cuando yo dicto no escribe tampoco. Entonces como le voy a pasar a quinto»

Extrait de l'entretien 33, enseignante à Huancarani, 2019

« L'objectif est de poursuivre l'apprentissage, l'enseignement des choses de base ; ce qui correspond à la quatrième année »

«El objetivo es dejar aprendiendo, enseñando cosas básicas, lo que corresponde a cuarto grado»

Extrait de l'entretien 31, enseignante à Huancarani, 2019

- b) La réussite éducative comme changement de statut socio-économique. Les professeurs émettent une critique à l'égard de la société qui privilégie les métiers les mieux rémunérés au lieu de la vocation. Nous constatons que la réussite éducative met un accent sur la réussite économique au détriment de l'épanouissement qui développe l'aspect social.

« J'ai toujours dit aux enfants, dans ma carrière, qu'ils devaient faire mieux que leurs parents. Vous devez vous améliorer, si vos parents sont agriculteurs, paysans, vous devez avoir une profession. Vous devez avoir un métier pour devenir au moins un couturier ou un bon tailleur, un bon menuisier, un bon mécanicien »

« Yo siempre durante mi trayectoria de trabajo siempre les he dicho a los niños que ya no sean igual que sus papás. Ustedes tienen que mejorar, si vuestros papás son agricultores, campesinos, ustedes deben ser profesionales. Deben tener una profesión, siquiera un modista o un buen sastre, un buen carpintero, un buen mecánico »

Extrait de l'entretien 33, enseignante à Huancarani, 2019

« S'il n'y a pas de vocation, c'est à cause de la question économique. Je vous parle de choses réelles, nous pouvons tous avoir une vocation si nous l'aimons, mais la vocation est en arrière-plan, pour moi, parce que c'est plus la question économique, combien vous allez gagner »

« No hay vocación, es por el tema económico, eso es educativamente el tema económico, ósea, yo te hablo lo real de las cosas, no te hablo por que dije, no por vocación, todos podemos tener vocación si nos gusta, pero vocación queda en segundo plano, para mí, porque más es el tema económico, cuanto vas a ganar »

Extrait de l'entretien 31, enseignante à Huancarani, 2019

- c) Les trois dimensions de la réussite éducative sont : L'identité, les connaissances scientifiques et le développement psychologique. Cette ethnothéorie sur la réussite éducative est définie par un enseignant de langue originaire quechua. Par conséquent, nous voyons une définition plus large et plus complexe que dans la zone urbaine ou urbaine périphérique. Nous pouvons donc nous baser sur l'idéologie des communautés indigènes Quechua où la totalité des parties fait un seul système. En effet, il ne peut y avoir de réussite éducative où l'individu n'est pas vu dans les aspects socio-psychologiques.

« Pour moi, une réussite éducative a plusieurs dimensions. On peut parler par exemple des valeurs, que les enfants valorisent leur identité, leurs coutumes, c'est une dimension. Maintenant dans la partie connaissance, c'est une autre dimension, c'est ce que nous apprenons quotidiennement, la partie scientifique, les mathématiques, les sciences de l'environnement, toutes ces choses, n'est-ce pas ? Un autre point est que, sur le plan psychologique : apprendre à s'aimer, à être plus affectueux, plus solidaire... etc. Toutes ces dimensions se combinent pour la réussite éducative »

« Un logro educativo es para mí, en varias dimensiones, uno puede ser por ejemplo en los valores, que las niños valoren su identidad, sus costumbres, eso es una dimensión, ahora en la parte del conocimiento, es otra dimensión, es lo que aprendemos a diario, la parte científica, las matemáticas, ciencia ambiente, todo esas cosas no? entonces ahora otro de los puntos, seria de que, en aspectos en aspectos psicológicos, también, lo que uno aprende a quererse, ser más afectivo, más solidario, más o menos en esa relación no, entonces todas esas dimensiones conglomeran para el logro educativo»

Extrait de l'entretien 31, enseignante à Huancarani, 2019

Les enseignants de Huancarani entretiennent et renforcent leurs connaissances du nouveau programme éducatif dans lequel on leur demande d'avoir un minimum de critères pour justifier le passage de l'élève dans la classe supérieure. Un cahier complet correspondant à la progression de l'année, illustre l'assiduité de l'enfant dans son parcours d'apprentissage (entretien 33).

De même, contrairement aux enseignants de la ville, le maître en milieu rural a une vision exogène de la réussite de l'élève. Ce sont des idées de progrès qui apportent les aspirations de la ville, tel qu'un changement socio-économique basé sur les activités urbaines. (Il invite ses élèves à passer du statut d'agriculteur à celui de médecin ou ingénieur). On le constate notamment chez les enseignants qui ont dû migrer de la ville vers la campagne.

À l'opposé, l'enseignant né dans la zone rurale quechua a une vision endogène dont il revalorise l'identité, les connaissances scientifiques et le développement psychologique. Il

enrichit sa vision de l'enseignement en ajoutant à l'identité locale les connaissances d'ailleurs, pour donner une vision holistique de la réussite éducative.

TABLEAU 42 - *LES ETHNOTHÉORIES DES ENSEIGNANTS SELON LE LIEU D'ÉTUDE*

WANCHAQ	SAYLLA	HUANCARANI
Zone urbaine	Zone Urbaine-périphérique	Zone Rural
<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir les compétences attendues - Développer l'autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des compétences guidées par un processus continu d'évaluation - Avoir un bon comportement 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir les compétences attendues - Obtenir une profession - Valoriser l'identité, acquérir la connaissance et se développer psychologiquement

En conclusion, les enseignants des trois lieux d'étude Wanchaq (zone urbaine), Saylla (zone urbaine - périphérique) et Huancarani (zone rurale) ont en commun deux critères pour définir la réussite éducative. D'abord, l'acquisition de compétences attendues pour le niveau d'études et ensuite, le comportement de l'élève. À Wanchaq, ils font référence à l'autonomie pour résoudre un problème, à Saylla le comportement selon la demande de l'école, ponctualité, port correct de l'uniforme, au respect, etc. et à Huancarani, ils font référence au développement des émotions, de l'affection, de l'estime de soi, de la solidarité, etc.

Avec la première définition, nous constatons l'utilisation des mots techniques (jargon) exprimant clairement les objectifs du programme éducatif de l'État. Cela est dû à la formation et à l'entraînement constant du Ministère de l'Éducation ainsi qu'aux évaluations (de niveau et visites des inspecteurs) auxquelles, ils sont astreints chaque année et auxquelles ils doivent être préparés. En soi, cette définition serait surtout la mobilisation des connaissances apprises dans leur formation professionnelle, tandis que la deuxième définition, basée sur le comportement, vient plutôt de l'expérience, ce qui nous mènerait à la formulation d'une ethnothéorie, parce qu'ils ne viennent pas seulement de la théorie mais aussi de la mise en pratique. Le point de distinction est leur propre vision de l'éducation scolaire basée sur leurs expériences personnelles, tels que le cahier comme preuve d'apprentissage ou les visions endogènes et exogènes comme nous l'avons expliqué, selon l'origine de l'enseignant.

8.2 Comparaison des ethnothéories par rapport au district d'appartenance

Nous avons vu plus tôt à quel point les ethnothéories sont diverses, en fonction du statut et jouent un rôle au sein de la communauté éducative (les enfants, les parents et les enseignants) et nous avons également constaté qu'il existe des différences entre les zones socioéconomiques et géographiques. Nous voulons maintenant rendre l'analyse plus complexe en comparant les points de vue de chacun des groupes et voir s'il y a une contradiction ou une relation complémentaire entre eux.

8.2.1 Les ethnothéories de la communauté éducative de Wanchaq (zone urbaine)

Les groupes des enfants, parents et enseignants de Wanchaq conçoivent la réussite éducative de manière cohérente les uns avec les autres, il n'y a pas de contradiction :

- Les enfants se concentrent sur les devoirs et le comportement « adéquat » en classe, par exemple, garder le silence.
- Les parents privilégient la dimension personnelle de l'enfant, les objectifs éducatifs se portant sur son développement personnel et individuel comme l'estime de soi et les capacités de s'exprimer en public.
- Les enseignants définissent la réussite éducative comme le moment où un enfant acquiert de l'autonomie dans la résolution des problèmes quotidiens et dans l'apprentissage des compétences qui lui permettront de passer dans la classe supérieure. C'est-à-dire, plutôt une réussite scolaire. Car ils se fondent sur le programme éducatif de l'État et l'intègrent à leurs propres concepts.

Il convient de noter que ce groupe présente une grande cohérence entre ses points de vue sur le niveau d'éducation, lorsqu'il s'agit de parvenir à un développement d'autonomie. Là où nous ne voyons pas de cohérence, c'est lorsqu'il s'agit de la vision que l'enfant a de son propre comportement et de ce que les adultes attendent de lui. Nous verrons dans le prochain chapitre que très souvent les enfants ayant des parents qui travaillent beaucoup sont confiés à d'autres personnes ; l'enfant cherche alors à attirer l'attention sur lui créant ainsi une tension entre parents et enseignants.

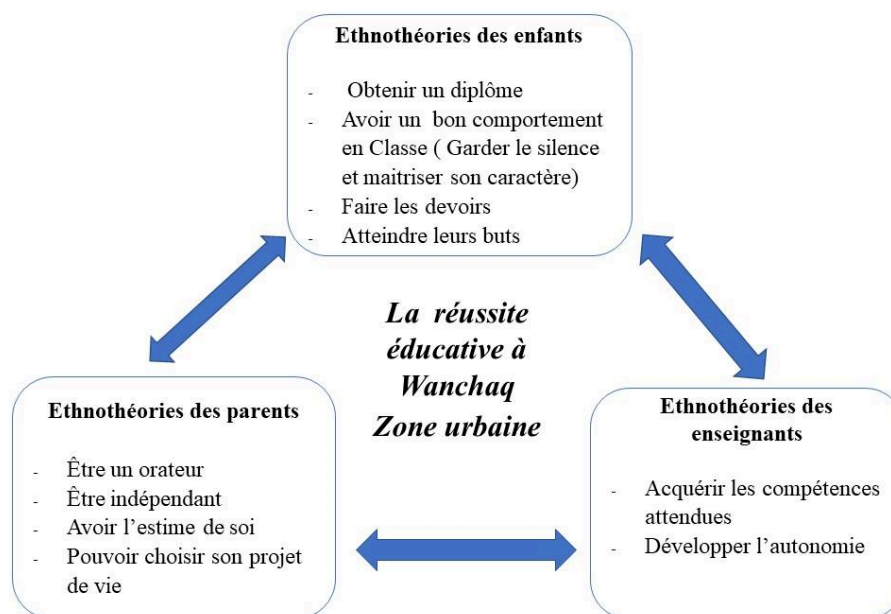


FIGURE 46 - RÉSUMÉ DES ETHNOTHÉORIES DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE À WANCHAQ (ZONE URBAINE)

8.2.2 Les ethnothéories de la communauté éducative de Saylla (Zone urbaine périphérique)

Les trois composants de la communauté conçoivent la réussite éducative du côté académique et cela semble plutôt cohérent au niveau des idées.

- Les enfants de Saylla équilibrent les résultats de l'école avec ce qui leur sert à fonctionner dans la société, tel que l'expression « être bien éduqué et se faire distinguer ».
- Les parents mesurent l'apprentissage à l'école par les progrès du cahier et les devoirs. Le concept de la réussite éducative vise à « obtenir une profession ».
- Les enseignants mesurent l'apprentissage à l'école par le programme de l'éducation nationale et l'évaluation formative tient compte du comportement en classe de l'enfant.

Le groupe de Saylla se concentre sur le développement de l'enfant dans la communauté, le bon comportement qui n'est pas seulement à l'école, mais qui doit aussi se refléter dans la société. Nous verrons que cette zone périphérique accueille une population migrante provenant des zones environnantes de Cusco, comme Paucartambo. C'est un endroit

où la population cherche à s'intégrer à la ville et à obtenir des améliorations dans sa vie socio-économique, c'est pourquoi elle pense que l'investissement dans l'éducation scolaire et universitaire peut apporter des changements dans son état actuel.

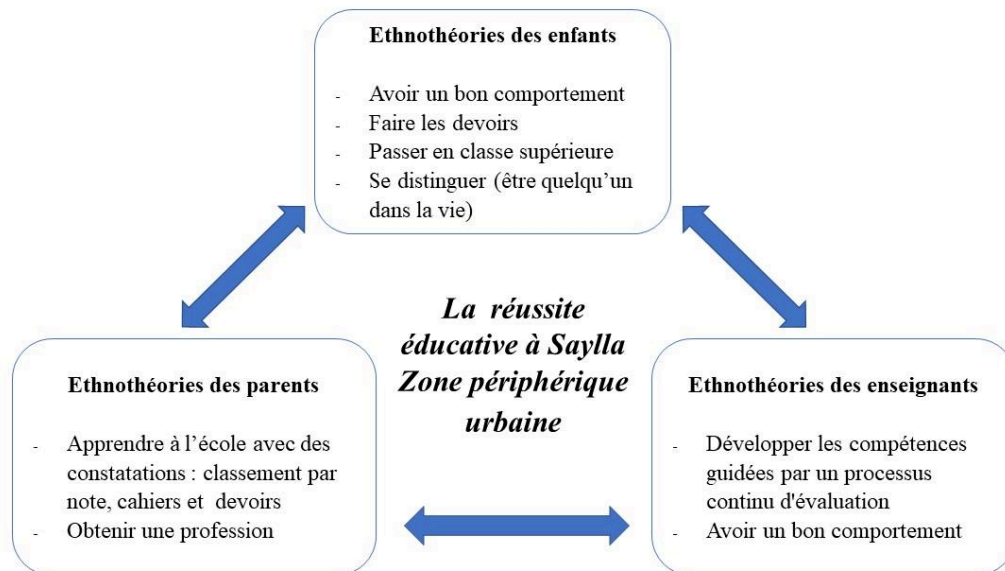


FIGURE 47 - RÉSUMÉ DES ETHNOTHÉORIES DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE À SAYLLA (ZONE PÉRIPHÉRIQUE URBAINE)

Le groupe Saylla nous donne de manière anecdotique deux références, comme pour nous rappeler que les ethnothéories peuvent aussi faire partie du folklore. La première idée est la formation elliptique des cheveux sur la tête du petit garçon. Plus ces figures sont nombreuses, plus l'enfant serait intelligent. L'autre idée reçue consisterait à évaluer la qualité d'un enseignement au nombre de cahiers utilisés pour les apprentissages.

D'après nos observations, nous devons garder à l'esprit que les parents ont manifesté explicitement leur mécontentement à l'égard de la manière dont l'enseignant enseigne lors d'une réunion au cours de laquelle nous avons présenté notre projet de recherche. Cette tension a perduré jusqu'à la fin de l'année, les parents interrogés ayant fait remarquer que l'enseignante traitait les élèves de manière dévalorisante, leur faisant des observations devant leurs camarades de classe. Ils ont les mêmes objectifs concernant les deux notions, (comment faire ou ne pas faire les devoirs et l'aide à l'apprentissage) mais leur formulation n'est pas toujours claire. Lors d'une réunion, un parent a déclaré qu'une incitation pour les enfants en classe serait de leur donner des bonbons, comme il le fait pour que sa fille lise à la maison.

Nous constatons donc que les pratiques éducatives ne sont pas cohérentes entre l'institution scolaire et le foyer.

8.2.3 Les ethnothéories de la communauté éducative de Huancarani (Zone Rurale)

Dans le cas de Huancarani, « Obtenir une profession » c'est le but essentiel de la réussite éducative. Enfant, parents et enseignants sont d'accord pour construire un avenir professionnel pour les enfants.

- Les enfants sont très stratégiques car ils savent interpréter les attentes des adultes (parents et enseignants) en vue d'obtenir leur approbation et de meilleurs résultats à l'école. « L'intelligence sociale »
- Les parents considèrent comme très important « d'obtenir une profession universitaire ou technique ».
- Les enseignants se donnent comme objectif la réussite dans la vie professionnelle future des élèves. Les concepts sur la réussite éducative proviennent du programme éducatif national « la réussite scolaire consiste au passage au niveau supérieur grâce à l'acquisition des compétences ». Cependant, dans ce groupe d'enseignants, il y a aussi un cadre théorique propre issu de leur identité quechua (pensée endogène). C'est notamment le cas du professeur qui voit la « réussite éducative » de manière plus complexe, basée sur trois dimensions : scientifique, psychologique et identitaire.

Nous considérons que plus un individu est proche de la ville, plus il commence à s'individualiser, alors que dans les zones rurales, il est important de maintenir le groupe et d'en faire partie. Nous constatons un développement mature dans les perspectives des enfants. Leur mode de vie, comme le soutien dans le travail familial, est le facteur qui les fait s'intégrer dans les projets de groupe. On peut voir qu'ils ont des compétences sociales qui fonctionnent, comme l'empathie et la solidarité.

La pensée exogène apportée par la formation des enseignants de la ville, qui veulent générer des compétences chez les élèves selon le programme de cursus et qui ne voient pas d'intégration avec leur environnement socio-démographique, niant les possibilités d'exercer des métiers ruraux, s'oppose à l'autre pensée endogène, que seuls les enseignants qui ont grandi dans le milieu rural pourraient avoir et comprendre en priorité l'identité, les valeurs sociales en plus de celles à atteindre comme les connaissances et les compétences.

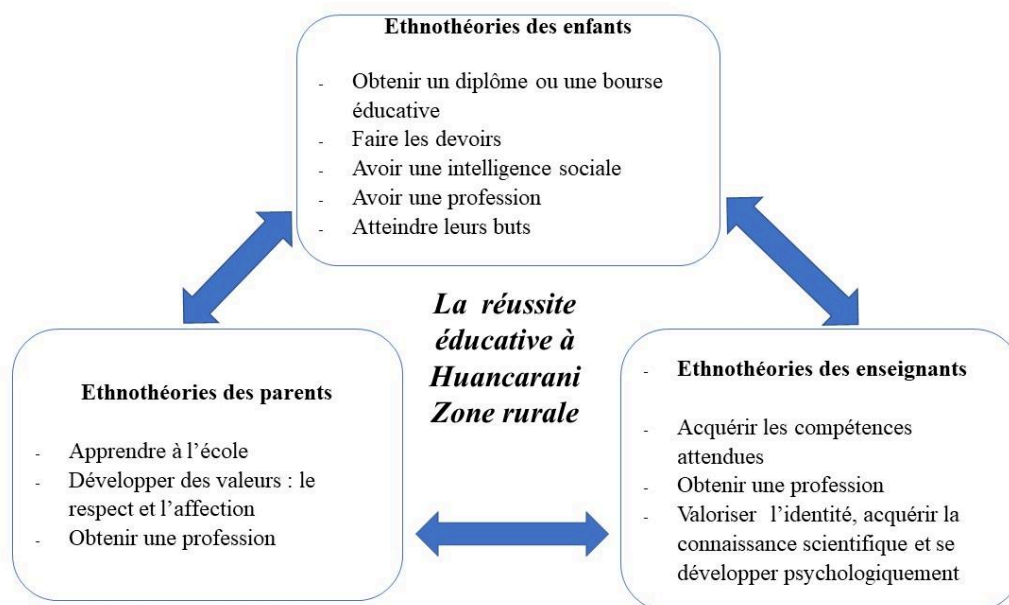


FIGURE 48 - RÉSUMÉ DES ETHNOTHÉORIES DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE À HUANCARANI (ZONE RURALE)

En conclusion, les ethnothéories de la réussite éducative seront dimensionnées en fonction du secteur dont sont issus les enfants, les parents et les enseignants. L'éducation actuelle conduit l'individu à rechercher son propre développement et à atteindre l'autonomie, contrairement aux groupes traditionnels qui maintiennent encore des modes de vie collectifs, comme dans le cas des zones urbaines périphériques et rurales. Là-bas, la valeur réside dans le soutien solidaire et le développement personnel pour le bénéfice socio-économique de la famille et du groupe social.

Dans la suite, nous approfondissons l'approche des ethnothéories à partir des aspects du contexte socio-économique et culturel qui sous-tend les concepts que nous avons traités.

Chapitre 9. Les facteurs de la réussite éducative signalés par les ethnothéories des enfants, des parents et des enseignants

Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué les ethnothéories de la réussite éducative, et nous avons appris sur les différentes réponses en fonction du groupe auquel l'interlocuteur appartenait (enfant, parent ou enseignant) et/ou de son lieu d'origine (Wanchaq, Saylla ou Huancarani).

La variété des réponses peut se résumer en quelques lignes. Lorsqu'ils parlent de réussite éducative, la plupart des enfants évoquent les études à l'école et le bon comportement, tandis que les parents considèrent les études comme un moyen d'assurer l'avenir de l'enfant, qu'il s'agisse d'une vie indépendante ou d'avoir une profession, les enseignants, quant à eux, expliquent et expriment leurs objectifs pédagogiques en fonction du programme scolaire.

Cette diversité de réponses a également été comparée en fonction de leur origine, comme dans le cas de Wanchaq, où les enfants et les parents voient l'avenir de l'enfant avec de nouvelles activités comme être un youtubeur ou voyager autour du monde, contrairement aux idées des enfants et des parents de Saylla et Huancarani, qui aspirent à exercer une profession ou un métier reconnu socialement. Il convient de noter que parmi les trois zones, c'est à Huancarani que la vision de la réussite éducative est la plus large, non seulement en termes de ce que « les autres attendent des enfants » mais aussi en ce qui concerne la définition de la réussite éducative comprenant l'identité, le développement psychologique et l'acquisition de connaissances scientifiques.

Afin d'approfondir ces ethnothéories, nous avons cherché à mieux comprendre les facteurs sur lesquels repose la réussite éducative. Les réponses sont également variées, mais elles s'appuient pour l'essentiel sur l'interprétation de leur réalité.

L'ordre du chapitre est organisé selon le type de facteurs qui sont ressortis lors des entretiens auprès des enfants, parents et enseignants. Il y a donc ceux qui concernent exclusivement les enfants, ceux qui évoquent les parents et finalement, ceux qui sont décrits pour les enseignants.

Nous avons trouvé trois groupes de facteurs :

- Le facteur intrinsèque, qui correspond à l'idée des parents que tous les enfants sont intelligents.
- Les facteurs relatifs aux pratiques éducatives, c'est-à-dire tous les facteurs qui correspondent au comportement "d'apprentissage" de l'enfant, du parent ou de

l'enseignant. Que ce soit en faisant des devoirs, en travaillant en groupe, en utilisant des stratégies particulières ou du matériel pédagogique.

- Les facteurs de contextes socio-économiques, culturels et politiques sont ceux liés à la structure sociale, à l'économie, à la langue et aux rôles et programmes institutionnels qui influencent l'apprentissage des enfants, leur rôle dans la société, et déterminent le soutien des parents dans leur rôle éducatif et l'accès à une éducation scolaire à un certain niveau d'études.

9.1. Les facteurs de la réussite évoqués par les enfants : À quoi ressemble un bon enfant, un bon fils ou une bonne fille

Selon les enfants, la réussite éducative est liée « aux résultats scolaires à savoir obtenir un diplôme, passer en classe supérieure, bien faire ses devoirs, se distinguer d'autres, avoir une intelligence sociale, etc. » Indépendamment de la zone (urbaine, périurbaine ou rurale), les élèves s'accordent à dire que « le comportement » est un facteur de réussite éducative. Les principales caractéristiques du comportement de l'enfant prennent en compte « le respect, la responsabilité, la politesse et l'obéissance. » Ces attentes rejoignent celles des adultes qui sont justement définies lors de nos entretiens avec parents et enseignants.

Pour aborder la question des facteurs de la réussite éducative lors des entretiens, nous avons commencé par les questions suivantes : à quoi ressemble un bon élève et à quoi ressemble un bon enfant ou une bonne fille ? Puis, pour approfondir leurs idées, élargir leur propre interprétation et prolonger la communication, nous leur avons posé des questions transversales telles que "de quoi un enfant de votre âge a-t-il besoin ?" ou "Quels conseils donneriez-vous à vos parents et à vos enseignants pour que vous réussissiez sur le plan éducatif ?". Ainsi, les enfants conçoivent les facteurs de leur réussite éducative en cinq types de réponses :

- Leur comportement en classe et la responsabilité d'accomplir leurs devoirs scolaires
- L'accompagnement des parents pour faire les devoirs scolaires
- La responsabilité de l'enfant à la maison
- L'attitude et le comportement de l'enseignant en classe
- La nutrition

Les réponses regroupées et mentionnées ci-dessus se réfèrent essentiellement à deux situations : d'une part, le comportement de l'élève dans les activités scolaires et, d'autre part, l'autonomie de l'enfant et les relations interpersonnelles. Nous n'avons pas constaté de

différence notable entre les garçons et les filles, les deux donnant des réponses similaires aux questions proposées.

Afin de synthétiser et de visualiser les idées des enfants tirées des entretiens, nous allons présenter le tableau 43 suivant. Il contient les réponses simplifiées des enfants des zones enquêtées.

TABLEAU 43 - *FACTEURS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE SELON LES ENFANTS*

N°	Zone	Sexe et N° entretien ¹³⁵	Facteurs
1	Wanchaq Zone Urbaine	<i>Fille</i> 1	Vivre à proximité de la ville et être accompagné par la mère.
2		<i>Garçon</i> 2	Se comporter correctement et prendre soin de faire son travail scolaire.
3		<i>Fille</i> 3	Avoir une bonne relation avec l'enseignant.
4		<i>Garçon</i> 4	Être attentif en classe et à la maison, lire, cuisiner et faire des activités artistiques.
5	Saylla Zone Urbaine-périphérique	<i>Garçon</i> , 8	Être poli et aider mes parents.
6		<i>Fille</i> 12	Faire les devoirs, lever la main pour participer en classe, aider l'enseignant dans la classe.
7		<i>Fille</i> 14	Amour, éducation, santé. L'enseignant doit s'engager et les parents doivent être responsables et donner l'exemple à leurs enfants.
8		<i>Garçon</i> 11	Comprendre les cours à l'école, étudier et ne pas être agité.
9		<i>Garçon</i> 7	Le professeur devrait être plus calme et les parents ne devraient pas maltraiter le professeur.
10	Huancarani Zone Rural	<i>Garçon</i> 19	Renforcement et accompagnement des parents dans la réalisation des devoirs scolaires.
11		<i>Fille</i> 21	L'alimentation saine et le sport. Les enseignants se concentrent sur l'enseignement des cours.
12		<i>Fille</i> 28	Faire leurs devoirs, aider la mère à la maison et les enseignants ne devraient pas se mettre en colère.
13		<i>Fille</i> 24	Le renforcement et l'accomplissement des devoirs scolaires.
14		<i>Fille</i> 25	Arrêter de jouer en classe, manger sainement, ne pas gaspiller le pourboire.
15	<i>Garçon</i> 27	Les enfants doivent étudier et aider à la maison.	

¹³⁵La liste complète des personnes interrogées se trouve à l'annexe 1.

Dans le tableau ci-dessus, nous pouvons voir une synthèse de l'ensemble des réponses et nous allons maintenant analyser en quatre groupes les arguments qu'ils mentionnent : les facteurs selon le comportement à l'école, les facteurs selon les activités à la maison, l'accompagnement de l'adulte comme agent éducateur et la nutrition comme la responsabilité sur soi-même.

9.1.1 Leur comportement en classe et la responsabilité d'accomplir leurs devoirs scolaires

Ils affirment que le facteur pour la réussite éducative (ce qui représente la réussite scolaire) est fondé sur l'effort personnel, comme : tenir le cahier à jour. Participer en classe, se concentrer en classe, comprendre les thèmes et faire du sport.

« Il faudrait que je fasse attention en classe, parce qu'il y a des enfants qui ne font pas attention en classe comme moi. Et ils n'apprennent presque rien et cela ne leur sert à rien d'être à l'école, et faire attention aux cours et à ce que dit le professeur »

«Necesitaría prestar atención a las clases, porque hay niños que no prestan atención en clases como yo, y no aprenden casi nada y no les sirve de nada estar en el colegio, prestar atención a las clases y lo que diga la profesora»

Extrait de l'entretien 4, Garçon à Wanchaq, 2019

« - Et de quoi dépend l'obtention de bonnes notes ? » (Enquêteur)

«- Y de qué depende la obtención de buenas notas? (Entrevistadora)

- D'étudier »

- de estudiar»

Extrait de l'entretien 11, Garçon à Saylla, 2019

« D'être attentif aux cours de l'enseignante »

«Que presten atención a la profesora»

Extrait de l'entretien 12, Fille à Saylla, 2019

« -Et de quoi d'autre les enfants de votre âge ont-ils besoin ? (Enquêteur)

«- ¿y algo más necesitan los niños de tu edad? (Entrevistadora)

- Éducation

- educación

- Qu'est-ce que l'éducation ? (Enquêteur)

- ¿qué es la educación? (Entrevistadora)

- Qu'ils se comportent bien, qu'ils ne fassent pas n'importe quoi, qu'ils ne fassent pas de bêtises. »

- que se comporten bien, que no hagan nada, que no hagan travesuras»

Extrait de l'entretien 19, Garçon à Huancarani, 2019

« - *Que doivent-ils faire d'autre, comment sais-tu qu'elle est une bonne élève ? (Enquêteur)*

- *Elle est responsable, elle est respectueuse, elle est polie.*

- *Et quand je vous dis, c'est un bon enfant, une fille ou un garçon, par exemple, comment se comporte un bon enfant ? (Enquêteur)*

- *Il aide sa mère, il ne l'embête pas »*

«- *¿Qué más deberían hacer, como tú sabes que es un buen estudiante? (Entrevistadora)*

- *es cumplida, es respetuosa, educada*

- *y cuando te digo, ella es un buen hijo, una niña o un niño, por ejemplo, ¿cómo es un*

buen hijo? (Entrevistadora)

- *ayuda a su mamá, no le hace renegar»*

Extrait de l'entretien 14, Garçon à Saylla, 2019

Dans leurs réponses, nous notons l'importance de l'auto-évaluation et comment la responsabilité scolaire réside dans leurs actions. Dans la dernière citation, nous voyons qu'il s'agit presque de la même idée de « bon élève », du « bon fils », qui repose sur son comportement. Examinons alors le sous thème suivant : l'enfant en tant que fils ou fille.

9.1.2 La Responsabilité de l'enfant à la maison

Lorsque nous leur demandons comment est-il un bon fils ou une bonne fille ? Ils remarquent que « faire le ménage et aider leurs parents » sont des activités qu'ils conçoivent dans leur vie quotidienne. (Cf. chapitre 7)

Un père souligne, à propos de Wanchaq que ce type d'activités rend l'enfant indépendant. Cependant, les activités scolaires à la maison sont privilégiées, c'est pourquoi nous considérons qu'ils accordent plus de temps à la vie scolaire. Nous n'avons pas enquêté sur le temps qu'ils peuvent consacrer aux devoirs l'après-midi, mais ayant une expérience la même année de recherche (2019) dans un projet d'aide aux devoirs, en moyenne entre deux et trois heures étaient nécessaires pour faire les devoirs. Cela dépend également de la compréhension qu'a l'enfant des devoirs et de sa personnalité. Certains préfèrent faire des pauses pour jouer, tandis que d'autres travaillent jusqu'à finir leurs devoirs. Cela dépendra également du fait qu'ils aient quelqu'un pour les aider, les guider. L'exemple d'une fille de Huancarani est significatif ; elle demande que les parents aident les enfants à la maison à « renforcer » les apprentissages imposés à l'école. C'est à Huancarani que nous avons eu le mot « renforcer » citer de façon récurrente de la part des enfants comme des parents et enseignants. Ce mot est utilisé par le jargon professionnel des enseignants et le centre d'aide aux devoirs : « le renforcement » est l'apprentissage à la maison ou à l'école de ce qui a déjà été appris.

Quelques extraits d'entretiens avec des enfants expliquant leurs responsabilités à la maison :

« - Et dans votre maison, de quoi avez-vous besoin pour vous développer ? (Enquêteur)

- Lire, apprendre à cuisiner et faire des activités artistiques »

«- ¿Y en tu casa que necesita para desarrollarte?

la lectura, aprender a cocinar y hacer arte? »

Extrait de l'entretien 4, Garçon à Wanchaq, 2019

« Il fait toujours ses devoirs, aide toujours le professeur, leve toujours la main pour parler... »

«Siempre hace las tareas, siempre ayuda a la profesora, siempre levanta la mano para hablar y casi nunca, no ha cumplido su tarea»

Extrait de l'entretien 13, Fille à Saylla, 2019

« Je demande à mes parents de m'apprendre et quand il n'y a pas classe, il n'y a pas d'académie, ils me donnent parfois des problèmes (mathématiques) »

«Que me enseñen hay veces (habla de los padres) y cuando no hay labores, no hay academia a veces me dan problemas (matemáticas)»

Extrait de l'entretien 24, Fille à Huancarani, 2019

9.1.3 L'accompagnement des parents aux devoirs scolaires et l'attitude de l'enseignant en classe

En évidence, les adultes auxquels on fait appel pour guider l'apprentissage dans la vie quotidienne sont les parents et les enseignants, nous ne contestons pas ce fait, mais nous allons montrer quelles sont les exigences des enfants quant à la manière dont ils veulent être guidés. Nous avons demandé « *quel conseil peux-tu donner aux parents et aux enseignants pour améliorer leur rôle ?* »

Quand les enfants font référence aux parents, à Saylla par exemple, ils attendent de leurs parents, « *qu'ils soient exigeants envers les études de l'école de l'enfant et qu'ils aident aux devoirs* » Lorsqu'ils parlent de l'école à Wanchaq et Huancarani les enfants exigent de l'enseignant qu'il s'occupe bien des enfants, « *qu'il soit respectueux, avec un bon caractère et qu'il se fasse comprendre* ».

« *Qu'ils fassent plus attention à nous (les parents), qu'ils soient ensemble avec nous, qu'ils nous apprennent à*

«*Que presten más atención a nosotros (los padres), que estén juntos con nosotros, que nos enseñen a hacer,*

faire les devoirs » (en parlant des parents) »

« Le bon professeur serait celui qui traite avec respect, parce qu'il (l'enseignant) m'a poussée par derrière (elle raconte une dispute avec le professeur) Mais ce qui est cohérent, c'est qu'elle, une enseignante doit faire en sorte que son élève la comprenne, tout ça, qu'elle soit aussi attentive aux autres enfants ; qu'ils ne parlent pas de choses dégoûtantes »

E
x
t
« Qu'ils fassent beaucoup d'efforts dans les cours qu'ils donnent » (En parlant des enseignants)

« Parce que je lis des livres et que ma mère exige que je le fasse »

« Quels conseils aimeriez-vous donner aux enseignants pour qu'ils puissent s'améliorer à l'école ? (Enquêteur) Ce qu'ils devraient changer pour mieux enseigner, pour être de meilleurs enseignants ?

- Je dirais qu'ils ne devraient plus être irrités »

que nos digan que hagamos la tarea»

Extrait de l'entretien 14, Garçon à Saylla, 2019

«El buen profesor seria que no falten el respeto, porque ella (la profesora) es como si yo estoy acá, y la profesora acá, así me empuja de la espalda (...) Pero lo que es más coherente, es que ella, una profesora debe hacerle entender a su alumno que le entienda, todo eso, que también este atenta a los otros niños; que no están hablando cosas asquerosas»

Extrait de l'entretien 3, Fille à Wanchaq, 2019

«Que pongan empeño en sus clases que dictan»

Extrait de l'entretien 8, Garçon à Saylla, 2019

«Porque leo libros y mi mamá me exige que lo haga»

Extrait de l'entretien 14, Fille à Saylla, 2019

«- ¿Qué te gustaría dar de concejo a los profesores para que mejoren en el colegio?, ¿qué es lo que deberían cambiar para enseñar mejor, para ser mejores profesores? (entrevistadora)

- Diría que ya no deben renegar»

Extrait de l'entretien 23, Fille à Huancarani, 2019

Notamment, les enfants concentrent leurs facteurs de réussite éducative sur « l'effort personnel », comme nous l'avons développé avant, mais lorsqu'ils mentionnent la relation avec le thème de la famille, c'est assez intéressant car ils comprennent bien la nécessité de l'accompagnement dans l'accomplissement des devoirs scolaires, mais il y a surtout un appel à la présence et à l'attention des parents.

Nous avons vu que les trois éléments les plus fréquemment mentionnés pour les enfants au moment de définir « la réussite éducative » sont : la réalisation des devoirs scolaires, le comportement dans la société et l'avenir professionnel. Le facteur familial est mentionné indirectement par les enfants, dans les explications qu'ils donnent sur leur comportement, sur leurs besoins ou sur les changements qu'ils recommanderaient « comme une sorte de conseil » pour améliorer leur éducation.

Nous leur avons demandé : De quoi *les enfants de votre âge ont-ils besoin ?* Afin de comprendre leur tranche d'âge entre 9 et 10 ans et savoir ce qu'ils considèrent comme important. Une fille de Saylla a répondu de manière synthétique :

"Amour, éducation, santé"

Fille, entretien 14, Saylla

D'autres ont exprimé le besoin d'attention, disant que cela signifie passer du temps avec leurs parents, qu'ils les aident à faire leurs devoirs ou les écoutent quand ils parlent. Un autre exemple, nous avons demandé un contre-interrogatoire de cette fille, car le terme "attention" n'était pas clair pour nous. Qu'entend-elle alors par "accorder de l'attention" elle explique qu'il s'agit de la communication et passer du temps ensemble pour faire les devoirs. Leurs réponses :

« *Quand je parle, ils ne devraient pas avoir à parler eux-mêmes* »

« *Qu'ils passent plus de temps à la maison, pour nous aider un peu à faire les devoirs difficiles.* »

«*Que cuando yo estoy hablando, ellos no deben que estar hablando ellos*»

«*Que pasen más tiempo en la casa, para ayudarnos un poco en la tarea difícil*»

Extrait de l'entretien 12, Fille à Saylla, 2019

« Pourquoi est-il un mauvais élève ?

(Interviewer)

« Parce qu'il n'a pas de mère pour l'aimer »

(À propos d'un élève avec un mauvais comportement)

« Parce que ses parents ne font pas attention à ce qu'il fait »

(À propos d'un autre élève avec un mauvais comportement)

Pourquoi est-elle une bonne étudiante ?

(Interviewer)

« Il y a de l'amour, ses parents sont sûrement attentifs à ce qu'elle fait »

(À propos d'une élève)

Pourquoi es-tu un bon étudiant ?

(Interviewer)

« Parce que je lis des livres et que ma mère exige que je le fasse »

« ¿y tú porque crees que actúa así? »

(entrevistadora)

« Porque no tiene mamá que le de cariño »

(Hablando de un estudiante con mal comportamiento)

« Porque sus padres no le toman atención a lo que el actúa »

(hablando de otros alumnos con mal comportamiento)

¿tú por qué crees que ella es buen estudiante? (entrevistadora)

« Hay amor, seguramente sus padres le prestan atención a lo que ella hace »

(hablando de una buena estudiante según el entrevistado)

¿y porque tú eres buena estudiante?

(entrevistadora)

« porque leo libros y mi mamá me exige que lo haga »

Extrait de l'entretien 14, Fille à Saylla, 2019

Selon les réponses des enfants, les notions de la réussite sont centrées sur l'éducation scolaire et elles se rapportent à « l'attention et les exigences » d'eux-mêmes et des adultes, car cela joue un rôle prépondérant dans la réussite éducative. Ainsi, d'une part, à la maison les enfants aimeraient que leurs parents contrôlent et aident avec leurs devoirs scolaires. D'autre part, les enfants sont conscients qu'eux-mêmes doivent être concentrés et participer davantage en classe pour réussir à apprendre. Enfin, ils attendent aussi de leur enseignant un bon caractère et qu'il se fasse comprendre en cours. Ces idées montrent comment chaque personne de ce que nous appellerons la communauté éducative "enfant, parent et enseignant" a un rôle important qui s'articule avec les autres.

9.1.4 Les enfants évoquent que la nutrition est un facteur important pour la réussite éducative

Lors des entretiens, nous avons demandé aux enfants ce dont ils ont besoin à leur âge. Nous avons montré précédemment la réponse d'une fille de Saylla qui a dit "amour, éducation et santé". Ainsi, parmi les réponses lors des entretiens avec deux filles de Huancarani, elles ont parlé de nutrition et de sport. Elles remarquent qu'il est important que ce soient les enfants qui sachent choisir ce qu'ils mangent. Les enfants recommandent de ne pas donner d'argent de poche aux enfants parce qu'ils achètent des sucreries.¹³⁶

« (Elle conseille) Que tous les enfants, ne reçoivent pas d'argent de poche parce que certaines mères donnent...leurs enfants achètent des sucreries ils pourraient acheter des petits pétards comme ça et ils pourraient brûler, leurs mains leurs doigts, comme ça".

«Que, a todos los hijos, no les den propina porque algunas mamas den propina... sus hijos se compran chatarra, se podrían comprar cuetillos así y podrían volar, sus manos sus dedos, así»

Extrait de l'entretien 25, Fille à Huancarani, 2019

« Mon conseil, pour que ce soit une bonne école, ...que les enfants ne mangent pas de sucreries, qu'ils ne dansent pas, qu'ils pratiquent plus l'éducation physique, et qu'ils contrôlent la nourriture saine et une autre à la récréation, mais quand un enfant est assis là, il ne fait rien, son corps ne se réchauffe pas, donc c'est ce qu'ils font. »

«Mi consejo serio que, mi consejo, para que este bien la escuela, que ...que no ...que los niños, no consuman dulces, que no se baile, y en vez de bailar, que se practique la educación física más, y que se controlé alimentos saludables y otro en el recreo, que los niños puedan hacer educación física, a veces puedan hacer, pero cuando un niño está ahí sentado, no hace nada su cuerpo no se calienta, entonces eso que hagan»

Extrait de l'entretien 21, Fille à Huancarani, 2019

Nous pouvons voir dans les propos des enfants des conseils intéressants concernant les soins physiques, ne soit en n'achetant pas de choses qui peuvent causer du tort, soit en faisant de l'exercice pour être en meilleure santé.

¹³⁶« Comida chatarra » dans les termes qu'ils utilisent

Les entretiens avec les enfants et leurs parents, ainsi que l'observation dans les classes, nous ont permis de constater que les enfants reçoivent de l'argent de poche. Il est d'usage que les parents donnent de l'argent de poche à leurs enfants pour qu'ils achètent quelque chose à la récréation. Mais cet argent peut aussi provenir du travail qu'ils font en aidant leurs parents dans le marché local.

9.2. Les facteurs de la réussite éducative selon les parents : La famille, l'économie, la nutrition et le comportement de l'enfant

Les parents mettent en avant différents « facteurs de réussite éducative », dont six principalement mentionnés :

- La famille comme soutien (aide aux devoirs, soutien émotionnel, soins, amour).
- Le facteur économique
- L'enfant n'apprend pas ou a des difficultés de compréhension
- La relation de l'enseignant avec l'élève et les parents
- La Nutrition
- L'éducation préscolaire

En principe, les données sur le travail des parents proviennent du questionnaire écrit réalisé avec les enfants. (Cf. chapitre 6) La confirmation de ces résultats a été observée sur le terrain et les entretiens avec les parents. Sur les 17 parents interrogés, 11 sont des femmes et 7 des hommes. Le nombre de personnes interrogées étant faible, nous nous intéressons principalement à leurs explications au niveau des catégories, du sexe et du lieu d'origine. C'est-à-dire que selon ce que nous avons pu analyser, il y a une proportion presque égale des deux sexes en ce qui concerne le facteur « soutien familial », seulement dans le cas du « facteur soutien familial ». Nous avons 6 mères contre 3 pères qui donnent cette opinion. Nous présentons le tableau suivant avec les réponses, résumées en quelques mots, données par les parents.

TABLEAU 44 - LES FACTEURS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE SELON LES PARENTS

N°	Zone	Sexe et N° entretien	137	Facteurs
1	Wanchaq Zone Urbaine	Mère	1	Les parents comme soutien scolaire Les enfants sont intelligents mais ils manquent de motivation
2		Mère	2	L'essentiel est de donner de l'affection aux enfants
3		Père	4	D'abord la partie économique et ensuite la proximité psychologique l'attention portée aux enfants
4		Mère	3	Patience de l'enseignant L'enfant est en bonne santé Les parents sont attentifs à leurs enfants L'intimidation entre camarades (bullying) de classe, un aspect défavorable
5		Mère	7	L'éducation préscolaire L'économie (l'éducation scolaire est un investissement)
6	Saylla Zone Urbaine- périphérique	Père	9	Patience de l'enseignant L'économie La distraction avec jeux vidéo, un aspect défavorable
7		Belle-mère	10	L'amour maternel
8		Père	13	Les parents comme soutien émotionnel L'économie
9		Mère	15	La nutrition L'éducation préscolaire
10		Père	22	L'éducation préscolaire Les enseignants doivent inculquer les devoirs à leurs élèves.
11	Huancarani Zone Rurale	Mère	23	L'alimentation nutritive
12		Père	24	Les parents comme soutien scolaire
13		Mère	25	La compréhension entre les parents et les enseignants L'économie La foi religieuse
14		Mère	26	Les parents comme soutien scolaire
15		Mère	27	L'enfant ne saisit pas ce qu'il apprend
16		Mère	30	L'enfant n'aime pas lire ou écrire

¹³⁷ La liste complète des personnes interviewées se trouve à l'annexe 1.

Examinons les citations et l'analyse de ces facteurs en fonction de la catégorie susmentionnée.

9.2.1 Le soutien des parents comme un facteur de réussite éducative selon les ethnothéories des parents

Dans les entretiens, « les parents comme soutien » est un facteur de développement. De sorte que nous trouvons quelques caractéristiques sur l'idéal de ce qu'ils attendent d'eux-mêmes et de la famille en général.

- *Quelles sont les caractéristiques de ce facteur ?*

En fonction précisément de leur expérience familiale ou d'autres modèles, ils forment leurs propres ethnothéories. Voyons sa composition :

- Dans le groupe des parents de Wanchaq (zone urbaine), nous avons interrogé une mère et un père de famille monoparentale, qui s'occupent donc seuls de leurs enfants et qui sont soutenus par les grands-parents, c'est-à-dire leurs propres parents. Et les deux autres cas sont des familles biparentales.
- Dans le groupe des parents de Saylla (zone urbaine- périphérique), il y a quatre familles biparentales, une famille maternelle monoparentale et une autre famille recomposée. (C'est-à-dire plusieurs enfants issus de différents mariages).
- À Huancarani (zone rurale) six familles biparentales, une famille recomposée et une Autre famille "spirituelle ou adoptive" (Marraine de l'enfant, qui s'occupe de l'enfant).

Alors, les parents nous parlent de la famille selon leurs caractéristiques, selon leurs objectifs et le rôle qu'elle joue dans l'éducation.

- *Par rapport à ses caractéristiques : qu'est-ce qu'une famille ?*

Le père célibataire de Wanchaq met en question « la famille » comme une institution qui a été perdue. Son idée principale est que la famille enseigne des valeurs et rend les enfants indépendants. Mais aujourd'hui, selon leur analyse, cela change et il y a de moins en moins valeurs dans la société. Son idée vient aussi de sa propre expérience du divorce et du statut de « père célibataire ». Regardons la citation de son entretien.

"Regardez maintenant, la société n'est pas un moyen de chercher ou de trouver des valeurs, elle oublie les valeurs. C'est donc la chose la plus inquiétante, parce qu'au sein des valeurs il y a la famille, maintenant il n'y a plus de famille, chacun va de son côté ».

“Mira ahorita, la sociedad, no está siendo una forma en la que ellos puedan buscar o encontrar los valores, se están olvidando los valores. Entonces, eso es lo más preocupante, porque dentro de los valores esta la familia, ahora ya no existe familia, cada quien va por su lado”.

Extrait de l'entretien 4, Père à Wanchaq, 2019

- *Par rapport à l'objectif poursuivi par la famille : quel rôle joue la famille ?*

Selon les parents, la famille fournit d'abord la motivation et l'accompagnement à l'enfant dans l'apprentissage de la vie quotidienne et de la vie scolaire. D'autre part, la famille apporte un soutien physique et émotionnel à l'enfant.

« Je pense que la première chose est la famille, les parents... mais si le parent est présent avec l'enfant et travaille avec lui, ce sera fait, les enfants sont vraiment intelligents, ils ont juste besoin de motivation et d'avoir les outils, (elle se dit à elle-même) je peux le faire, calme-toi, dans un moment de colère, tout peut arriver, mais tu peux le faire »

«yo creo, que lo primero es la familia, los papas, pero si el papa esta con el niño presente, y trabaja con él, se va hacer, los niños en realidad son inteligentes, solo falta motivación y darle las herramientas, tú puedes, yo sé que tú puedes, tranquila, en un momento de ira, puede salir cualesquiera cosas, pero tú puedes»

Extrait de l'entretien 1, père à Wanchaq, 2019

« Nous veillons à ce qu'ils aillent bien, nous sommes très unis dans ce sens, l'essentiel est notre enfant, non pas de lui donner tout le matériel mais de lui donner de l'affection, tout l'amour, qu'il mange bien, qu'il soit à l'aise, qu'il soit

«Nosotros cuidamos que estén bien, somos bien unidos en ese sentido, lo principal es nuestro hijo, no darle todo material sino el afecto, todo el amor, lo que come bien, que tenga comodidad, que estén contentos.

heureux. Nous nous occupons toujours des enfants dans le studio »

Siempre estar a tras de los chidos del estudio.”

Extrait de l'entretien 2, Mères à Wanchaq 2019

« Tout d'abord, le soutien émotionnel, le soutien, en tant que parents, nous devons soutenir de toutes les manières possibles, et non pas en dehors de l'économie, non, parce que l'économie fait partie de la vie, (...) soutenir l'enfant »

«En primer lugar, apoyo emocionalmente, apoyo, como padres debemos de apoyar en toda forma no, fuera de la economía no, porque economía es parte de la vida (...) apoyar a su hijo.»

Extrait de l'entretien 13, Père à Saylla, 2019

Les points de vue des parents présentés dans les tableaux ci-dessus, superposent l'importance du soutien parental et familial au facteur économique comme facteur de réussite éducative. Selon ce qu'ils indiquent, l'éducation consiste à donner des valeurs, de l'affection et une aide aux devoirs aux enfants. L'un des parents de Saylla, par exemple, explique que si un enfant n'apprend pas à l'école, c'est à cause des problèmes entre les parents.

Dans l'aide aux devoirs à l'école, les parents montrent cette réflexion et partagent leur expérience. Sur les quatre entretiens menés à Wanchaq (zone urbaine), seule une des familles reconnaît faire les devoirs tous les après-midis avec ses enfants (le père et la mère). Les autres ont une supervision de façon aléatoire.

Dans les régions de Saylla (zone urbaine périphérique) et Huancarani (zone rurale), les parents expliquent que lorsqu'ils ne peuvent pas aider leurs enfants à faire leurs devoirs parce qu'ils ne comprennent pas ou ne savent pas comment résoudre les devoirs des enfants, ils demandent l'aide d'autres enseignants ou d'amis, ou ils utilisent l'internet.

Dans les entretiens, ils reconnaissent qu'ils font ce qu'ils peuvent, avant tout, ils reconnaissent que le renforcement des apprentissages de l'école à la maison est important. Une mère de famille de Wanchaq (zone urbaine) nous raconte son expérience au cours des deux premières années de la scolarité primaire de sa fille. Sa méthodologie, elle l'appelle « la théorie de l'erreur » Autrement dit, elle permet que sa fille se rende compte seule de ses erreurs dans ses devoirs et demande d'abord de faire des brouillons et une fois bien faits, de réécrire sur son cahier. Maintenant que l'enfant est en quatrième année d'école primaire, la mère suit la méthodologie y compris lorsqu'elle est à son travail ; si son enfant n'arrive pas à faire un exercice (surtout en maths), elle envoie son brouillon à sa mère par WhatsApp ; la

mère lui répond en lui précisant où elle constate une erreur. C'est le seul cas où il existe une méthodologie et un dévouement au soutien scolaire.

« Mais je veux que tu saches où tu te trompes pour ne plus le faire (elle dit à sa fille), c'est ma théorie, et ça marche pour nous, donc je ne vais pas dire que c'est une question d'école, que l'école doit payer plus, c'est une question de parents, la famille fait beaucoup, en termes d'éducation »

« Pero yo quiero que sepas en que te estas equivocando, para que no te vuelvas a equivocar (dice a su hija) ósea esa es mi teoría, y nos funciona, entonces, no voy a decir que es cuestión del colegio, que el colegio hay que pagar algo más caro, es cuestión de los padres, hace mucho la familia, en tema educativo»

Extrait de l'entretien 1, Mère à Wanchaq, 2019

Alors, la mère qui vient de Wanchaq (zone urbaine) met l'accent sur l'encadrement des devoirs de la part des parents. Elle suggère que le coût de l'investissement dans une autre école n'est pas plus important que le soutien que les parents apportent à leurs enfants pour faire leurs devoirs. Cependant, au cours de l'entretien, elle se contredit car elle aimerait changer sa fille d'école. Elle a visité une autre école qui a des laboratoires qui permettraient à l'enfant « *d'interagir lors des apprentissages au lieu de travailler uniquement la théorie* ». D'autre part, elle reconnaît que dans son parcours scolaire, étudier dans une école privée ou être dans une école publique n'est pas la même chose. Elle a ressenti un très grand changement, car elle avait l'impression d'avoir avancé beaucoup plus que ses camarades de classe, lorsqu'elle a étudié dans l'école nationale, elle avait constaté un niveau inférieur au sien, à tel point qu'elle avait commencé à relâcher ses efforts.

" J'ai appris beaucoup de choses en étant dans cette école privée parce que quand je suis allée à l'école publique, j'ai senti un retard géant (...) j'ai vu plusieurs matières (répétition) qu'on faisait, quand j'étais en quatrième année, donc j'ai soufflé, je n'ai rien vu de compliqué, je me suis détendue, c'est une réalité, je n'ai rien vu de compliqué, dans l'école j'ai passé mon temps, de manière

« He aprendido muchas cosas estando justo en este colegio privado porque cuando pase al colegio nacional, sentí un retraso gigante (...) ósea ya vi varios temas (repetición) que estábamos haciendo, cuando estaba en cuarto, así que me lo sople, no vi nada complicado, me relaje, es una realidad, que no vi nada complicado, en el colegio me la pase entre

détendue "

« Investir un peu plus, pour que ce que je paie leur donne un plus large éventail d'informations, malheureusement parce que cela m'est déjà arrivé (étudier dans une école nationale) je l'ai vu et à cet effet, elle est (la fille) dans une école privée. Nous étudions la possibilité de la changer l'année prochaine »

comillas relajada»

Extrait de l'entretien 1, Mère à Wanchaq, 2019

«Invertir un poco más, por lo que estas pagando les dan mayor amplitud de información, lamentablemente porque si me ha pasado (estudiar en un colegio nacional) lo vi y es un tema que por ella está en un colegio particular. Si estamos viendo la opción de cambiarle, el próximo año»

Extrait de l'entretien 1, Mère à Wanchaq, 2019

Compte tenu du marché libre de l'économie actuelle, à Cusco les écoles privées ne paient pas d'impôts comme les autres entreprises et il y en a maintenant beaucoup plus qu'il y a 10 ans. Cela s'ajoute aux écoles alternatives et aux instituts de préparation à l'université. Les coûts peuvent dépasser 800 soles (200 euros) par mois, vu que c'est presque un salaire minimum (930 soles), cela semble très cher pour la plupart des familles.

Les parents souhaiteraient encadrer les devoirs de leurs enfants mais y renoncent faute de temps.

« Oui, à cause du travail parfois je ne peux pas, je me sens fatiguée, mais parfois quand je ne suis pas fatiguée, je les soutiens, mais j'exige toujours, je les guide, je leur demande de faire leurs devoirs, "moi aussi, je travaille, tu vas travailler aussi", "avec ton esprit tu vas travailler à l'école, je vais travailler aussi »

«Sí, por el trabajo a veces no puedo, me siento cansada, pero a veces cuando no estoy cansada, si les apoyo, pero siempre les exijo, les guio, les pido que tienen que cumplir las tareas, "yo también, estoy trabajando, Uds. también van a trabajar", "con la mente van a trabajar a la escuela, yo también voy a trabajar»

Extrait de l'entretien 7, Mère à Saylla, 2019

Bien que nous ne fassions pas de comparaison entre les écoles privées et publiques dans la thèse, nous corroborons avec cet entretien que leurs différences peuvent résider dans le prix de l'inscription et les frais mensuels, mais aussi dans les services qui peuvent être

offerts, comme les laboratoires. L'analyse qui découle de cette situation d'aide aux devoirs et de la différence de scolarisation selon le type d'école est la suivante : selon leurs ethnothéories exprimées, ils considèrent que seule la fréquentation de l'école n'est pas suffisante pour qu'ils apprennent. Cela nous amène à analyser comment l'économie familiale joue un rôle important dans le temps que les parents consacrent à leurs enfants, lorsque les parents doivent travailler plus longtemps, ils ont moins de temps à la maison pour leurs enfants. Voyons comment ils argumentent cette situation dans le thème suivant.

9.2.2 L'économie du foyer, un facteur pour la réussite éducative selon les parents

Sur les 17 personnes interrogées, cinq ont placé l'économie comme facteur de réussite éducative, trois d'entre elles sont des pères et deux des mères. Les parents considèrent que grâce aux revenus, ils peuvent donner « une meilleure éducation » à leurs enfants. Ils se réfèrent aux dépenses de nourriture, de logement, en plus de l'école, de la future école secondaire et des études supérieures.

« Tout d'abord, la partie économique, parce que je suis en charge de mes deux enfants, la mère ne contribue à rien ici, ni en termes de santé, d'éducation, d'entretien ou de nourriture, rien. Elle éventuellement les emmener en promenade. »

« Économiquement, s'il n'y a pas d'économie dans la maison, ce qui peut... il n'y a pas de base pour l'enfant, pour son futur. »

« Tout d'abord, le soutien émotionnel, le soutien, en tant que parents nous devons soutenir de toutes les manières. En dehors de l'économie, car l'économie fait partie de la vie (...)

« En primera, la parte económica, porque yo estoy a cargo de mis dos hijos, la madre no entra a tallar acá, en nada, ni en salud, ni en educación, ni en mantención o alimentación, nada. Ella eventualmente los saca a pasear »

Extrait de l'entretien 4, Père à Wanchaq, 2019

« Económicamente, si no hay una economía, no hay en la casa esa economía, que puede...no hay una base que, para el niño, para su futuro »

Extrait de l'entretien 9, Père à Saylla, 2019

« En primer lugar, apoyo emocionalmente, apoyo, como padres debemos de apoyar en toda forma. Fuera de la economía, porque economía es parte de la

soutenez votre enfant. »

vida (...) apoyar a su hijo. »

Extrait de l'entretien 13, Père à Saylla, 2019

La description des activités économiques des parents est effectuée d'après l'enquête menée avec 99 enfants et la comparaison avec le dernier rapport de Instituto Nacional de estadística e informática (2022). Nous avons conclu que les parents ont pour la plupart des emplois informels, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas de contrat mais recherchent un travail temporaire, des ventes, des travaux sur des chantiers, etc. Cela demande beaucoup de temps et d'efforts. Dans le cas où les parents sont engagés dans le commerce, par exemple, ce travail nécessite que les enfants accompagnent leurs parents dans cette activité, nous avons vu surtout chez les enfants de Saylla et Huancarani que les enfants effectuent leurs devoirs scolaires dans les étals de vente. Dans le cas des enfants de Wanchaq, les parents ont des horaires de travail qui leur prennent presque toute la journée. Ils restent donc avec leurs grands-parents et leurs frères et sœurs et font généralement leurs devoirs seuls.

Il semble qu'il s'agisse d'un cercle vicieux : un revenu important pourrait donner plus d'avantages comme payer une école (privée), assurer une meilleure nutrition et une meilleure santé. Les enfants apprennent donc mieux, mais ils ont toujours besoin du soutien de leurs parents pour faire leurs devoirs. Cependant, si pour gagner plus, ils doivent travailler plus d'heures, ils ont moins de temps à consacrer à leurs enfants. C'est pratiquement une question « d'acrobatie ». Ces idées de partage du temps par rapport à l'économie nous amènent à nous interroger sur le droit de la famille et le droit du travail.

9.2.3 Caractéristiques d'un enseignant selon les parents

Un autre facteur mentionné par quatre parents : les caractéristiques d'un enseignant.

- L'attitude : « avoir de la patience » avec les enfants est important (une mère de Wanchaq et un père de Saylla).
- Les apprentissages à transmettre : « que les enseignants inculquent aux enfants des devoirs », et pas seulement des droits (père de Wanchaq)
- Le rôle : « ils sont comme des seconds parents » (une mère de Huancarani)

La relation entre parents et enseignants est une relation de recherche constante de la conscience, les parents et les enseignants évoquant la responsabilité de chaque rôle dans l'éducation des enfants. Les parents sont conscients du comportement des enseignants en classe, comme nous avons pu le constater lors des entretiens et comme l'ont corroboré les observations en classe. Par exemple, à Wanchaq, la mère qui demande plus de patience pour sa fille, commente dans l'entretien qu'elle a vu comment l'enseignante traite les enfants, selon

elle, elle n'est pas patiente avec eux, et dans le cas de sa fille, qui a une "condition physique" (nanisme) différente des autres enfants, elle sait que l'enseignante ne fait pas preuve de patience ce que pense aussi sa fille. En classe, lors de l'observation, nous pouvons voir que l'enseignante traite tous les élèves de manière égale, c'est-à-dire qu'elle exige la même chose dans le travail en classe, mais elle explique que la santé de cet enfant l'insécurise, car à deux reprises elle s'est évanouie et ne savait pas quoi faire. Cet exemple nous amène à réfléchir sur le fait concernant que les enfants scolarisés avec des situations de handicap, le système éducatif national fait bien de les intégrer avec le reste des enfants, mais il n'y a pas assez de préparation pour que les enseignants sachent comment leur enseigner, comme dans le cas d'une autre fille à Saylla et d'un garçon à Huancarani. Les enseignants leur donnent des tâches parallèles et similaires à celles des autres enfants, et ils apprennent autant qu'ils peuvent. La question est de savoir s'ils ont un objectif scolaire clair, face à un désavantage, le désavantage n'étant pas la situation physique mais le programme qui n'est pas adapté à cette population infantile. Cela montre des différences claires par rapport aux autres enfants.

9.2.4 Le comportement des enfants comme facteur de réussite éducative selon les parents

Comme nous l'avons déjà souligné, les parents (mères et pères) partent du principe que les enfants sont intelligents, qu'ils peuvent apprendre, mais d'autres problèmes se cachent derrière ces ethnothéories.

En fait, ce sont les problèmes familiaux qui se cachent derrière le comportement de l'enfant, même si l'on explique que l'enfant acquiert un comportement en raison de son ADN ou d'un manque de volonté d'apprendre. Derrière ces réponses se cachent des problèmes de disputes entre parents, de divorces et de séparations entre parents et enfants.

Dans le tableau 44 nous pouvons voir les trois réponses, dans lesquelles ces observations sont clarifiées. La première réponse singulière qui contredit "l'intelligence de tous les enfants" est l'idée de la transmission du comportement par l'ADN. Selon l'interprétation d'un père à Wanchaq le mauvais comportement de ses enfants est transmis par l'ADN de leur mère. C'est une croyance avec laquelle il s'explique « le désordre à la maison » de part des enfants. Il convient de noter que le père a divorcé de sa femme et que c'est aussi une façon de la tenir pour responsable des choses qu'il ne pense pas pouvoir changer. La deuxième réponse montre clairement la relation entre les problèmes familiaux, l'apprentissage de l'enfant à l'école et enfin la troisième lorsque la mère explique que son enfant est intelligent

mais ne veut pas écrire. L'explication selon elle est que sa famille est recomposée¹³⁸. Ainsi, l'enfant vit avec ses demi-frères et son beau-père, il ne voit pas son père et depuis le début de l'année scolaire, il ne montre pas d'intérêt pour les activités scolaires, est souffre de la pression qu'il a de l'enseignant. L'enfant ne veut pas apprendre. Voici quelques citations qui illustrent les arguments des parents :

« Leur désordre, le désordre est ce qui ne les met pas à cent pour cent, c'est une des choses que je n'aime pas, vous comprenez ce qu'est l'ADN, n'est-ce pas ? Eh bien, ils l'ont eu de ce côté, toute la mauvaise partie. (Se référant à la mère) »

« Su desorden, el desorden es lo que no le pone al cien por ciento, es una de las cosas que yo...no me gusta, ¿tu entiendes de los ADN verdad? Bueno, lo han adquirido de ese lado, toda la mala parte. (Refiriéndose a la madre) »

Extrait de l'entretien 4, Père à Wanchaq, 2019

« Oui, car le comportement de l'enfant peut provenir de la famille, de la maison, des problèmes quotidiens, il peut y avoir des difficultés. Si le père et la mère ont des problèmes à la maison et l'enfant ne suit pas de la même manière, il a des problèmes à l'école. Je pense qu'il y a des enfants qui ne comprennent pas la même chose, ou il y a des enfants qui sont par nature intelligents par exemple mon fils, sans étudier, il réussit des examens »

« Sí, porque el niño lo que es el comportamiento, puede ser por parte de familia, en la casa, problemas diarios, por ahí puede ser dificultades..., pero mayormente no porque tiene padre y madre, tiene problemas en casa y el niño ya no capta igual, va con problemas al estudio, por ese lado es lo que pienso que hay niños que no, captan igual, o hay niños que son de naturaleza misma, son inteligentes son, que captan, por ejemplo, mi hijo sin estudiar da examen »

Extrait de l'entretien 13, Père à Saylla, 2019

« Il a neuf ans, mais il en aura dix en février, professeure, Il est intelligent sauf qu'il n'aime pas lire et écrire »

« Nueve tiene, pero ya va a tener diez en febrero, profesora. Es inteligente solo no le gusta leer y escribir, y ese es

¹³⁸L'INSEE définit la famille recomposée comme un couple vivant avec au moins un enfant dont un seul des conjoints est le parent. <http://www.senat.fr/rap/r05-388/r05-38817.html>
La Cour constitutionnelle péruvienne énonce que "la structure familiale issue du mariage ou de la cohabitation d'un couple dans lequel l'un ou les deux partenaires ont des enfants d'une relation antérieure ». <https://lpderecho.pe/tc-reconoce-familias-ensambladas-familias-reconstituidas-monoparentales/>

el problema»

Extrait de l'entretien 30, Mère à Wanchaq, 2019

En conclusion les parents (mères et pères) partent du principe que les enfants sont intelligents, qu'ils peuvent apprendre, mais les problèmes familiaux sont ceux qui se cachent derrière l'éducation de l'enfant.

9.2.5 La nutrition comme facteur de la réussite éducative

Ce facteur sur la nutrition des enfants est mentionné dans la zone de Saylla (périphérie urbaine) et la zone de Huancarani (rurale). Lorsque nous avons demandé ce dont un enfant a besoin pour la réussite éducative, deux mères ont indiqué cette réponse : "la nourriture". Nous allons utiliser l'histoire de vie des deux mères pour mettre en contexte la situation économique de la famille et le projet de l'État "Qaliwarma".

La question de l'alimentation est importante pour l'État péruvien, c'est pourquoi il a mis en place le programme alimentaire Qaliwarma pour aider les enfants des écoles publiques à avoir une meilleure alimentation. Nous avons recueilli quelques mécontentements de la part des parents et des enfants. Nous envisageons deux positions qui ressortent de nos entretiens. D'une part, parce qu'ils considèrent que les aliments proposés proviennent de beaucoup d'autres endroits et qu'ils contiennent donc des conservateurs mais aussi dans de nombreux cas, des problèmes de péremption. D'autre part, parce que de nombreux enfants ne mangent plus de légumes, de céréales et de poisson et que, comme l'alimentation du projet est basée sur ces aliments, les enfants ne veulent pas manger car ils préfèrent des aliments peu nutritifs.

Nous allons voir le contexte de trois réponses des parents qui donnent de l'importance à la nutrition :

Premier cas : soutenir l'économie du foyer

La réponse de la mère dans le premier cas : ses deux filles l'accompagnent dans la vente des aliments qu'elle prépare le dimanche et de même, l'aînée, qui a 10 ans, sort tôt pour vendre le petit déjeuner. Ceci est très similaire à de nombreux cas à Huancarani où les enfants vendent des aliments le dimanche à la foire pour soutenir l'économie du foyer.

« - Et vous, en tant que mère, pensez-vous qu'il soit important que votre enfant reçoive une bonne éducation ?

Leur nutrition, c'est tout, l'éducation plus que tout autre chose »

« - ¿Y Ud. como mama que cree lo que es importante para que su hijo logre una buena educación?

Su alimentación, eso no más es, educación más que todo»

Extrait de l'entretien 23, Mère à Huancarani, 2019

Le deuxième cas : situation de vulnérabilité et réseau de solidarité

Une des mères que nous avons présentées dans les budgets familiaux. (Cf. tableau 30) Ses deux filles ont des anémies. Elle est veuve, a deux filles, surveille la propriété de quelqu'un, fait la lessive de ses voisins (travail occasionnel) et travaille aussi pour les parents de la classe de quatrième année, en servant le petit-déjeuner et le déjeuner aux enfants. Cette nourriture provient du programme social Qaliwarma. Dans chaque école, il y a une organisation différente, par exemple à Huancarani, il y a une mère différente qui vient servir les petits déjeuners qu'un autre groupe de mères prépare (payées par les parents également), donc les parents se relaient. Mais dans le cas de Saylla, il a été décidé de mettre en place un paiement mensuel et de le verser à la mère, afin qu'elle n'ait pas à travailler elle-même. Le travail qu'elle a comme garagiste lui permet d'avoir un logement pour lequel elle ne paie pas de loyer mais qui n'offre pas tous les équipements, comme nous l'avons souligné précédemment, il n'y a pas d'électricité. Cette situation économique rend également vulnérable la santé des filles.

*« - Pour qu'un enfant en fait réussisse,
de quoi a-t-il besoin ?
Être nourri, manger des fruits, qu'il
mange suffisamment »*

*«- ¿Para que un niño se logre
educativamente que necesita?
(entrevistadora)
Alimentarse, coma fruta así, que coma
bastante»*

Extrait de l'entretien 15, Mère à Saylla, 2019

Ce point concernant la nutrition est étroitement lié à l'économie familiale. Nous considérons que moins ils ont de soutien économique, moins ils ont de possibilités d'obtenir une bonne nutrition, cependant nous voyons que le contexte socio-économique de l'informalité permet à ces familles de survivre.

9.3 Les facteurs de la réussite éducative exposés par les enseignants : Le soutien des parents, les stratégies, le matériel pédagogiques et la société

Nous avons interviewé 7 enseignants (deux hommes et cinq femmes) des trois zones de recherche. Leurs réponses concernant « les facteurs de réussite éducative » sont diverses et, dans certaines ethnothéories, très similaires les unes aux autres. Dans les trois zones, ils s'accordent à dire que le soutien parental est important pour **la réussite scolaire**, car il repose principalement sur l'accomplissement des devoirs et l'apprentissage à l'école. Mais leurs idées s'approfondissent précisément en parlant des facteurs, car plusieurs aspects émergent, qui

correspondent aux pratiques éducatives (élément de la Niche de Développement) et au contexte socioculturel des familles (élément de la niche de développement). En général, il y a 10 réponses, que nous avons organisées dans une classification de 5 thèmes, comme suit :

- Le soutien scolaire des parents et l'intégration de la communauté éducative
- Le comportement de l'enfant, l'éducation préscolaire et la nutrition
- Les stratégies pédagogiques
- La situation des enseignants et le matériel pédagogique
- Les différences entre la zone rurale et urbaine
- La société, la religion et les politiques

Afin de pouvoir voir leurs réponses dans leur ensemble, nous les avons organisées dans le tableau 45 suivant en phrases et mots synthétiques. Nous présenterons chaque thème que les enseignants expliquent comme un facteur, en utilisant, comme dans le cas des enfants et des parents, des citations tirées de leurs entretiens. Nous voudrions également préciser que le thème sur la différence entre "zone urbaine et zone rurale " correspond à la vision générale du contexte socio-économique et culturel dans lequel les enseignants se développent, car beaucoup d'entre eux se sont formés entre la zone urbaine et rurale, et nous devons nous rappeler que les trois zones étudiées représentent précisément cette organisation de la zone urbaine à la zone rurale.

Examinons le tableau ci-dessous, puis analysons en détail chaque thème en tant que facteur de réussite éducative.

TABLEAU 45 - *LES FACTEURS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE POUR LES ENSEIGNANTS*

N°	Zone	Sexe et N° entretien ¹³⁹	Facteurs
1	Wanchaq Zone Urbaine	Enseignante 5	L'éducation préscolaire Facteurs internes : psychologie de l'enfant Facteurs externes : l'économie Intégration dans le travail de la communauté éducative
2		Enseignante 6	Les parents comme soutien scolaire Le comportement de l'enfant Stratégies pédagogiques personnalisées Formation continue de l'enseignant
5	Saylla Zone Urbaine-périphérique	Enseignante 18	L'éducation préscolaire La nutrition
10	Huancarani Zone Rurale	Enseignant 31	La société en général Le métier des parents Le matériel pédagogique Faible salaire de l'enseignant
11		Enseignant 32	Les parents comme soutien scolaire Stratégies pédagogiques
12		Enseignante 33	Les parents comme soutien scolaire Stratégies pédagogiques
13		Enseignante 25	Intégration dans le travail de la communauté éducative La nutrition La religion Le matériel pédagogique

Le développement de chaque thème est divisé en cinq parties comme suit :

¹³⁹ La liste complète des personnes interrogées se trouve à l'annexe 1.

9.3.1 Les perceptions des enseignants sur l'absence de soutien des parents aux enfants

Dans le cas de Wanchaq dans la zone urbaine, les enseignants mentionnent qu'il y a une certaine négligence, car les parents ont un métier ou un travail qui occupe une grande partie de leur temps, cela entraîne ainsi l'auto-éducation des enfants. À Huancarani en zone rurale, il y a presque la même perception, mais liée au métier du parents, ceux qui travaillent dans le commerce se consacrent davantage « à gagner de l'argent » qu'à aider leurs enfants au contraire des parents qui travaillent dans l'agriculture, qui valorisent « la scolarité ».

« Les parents ont abandonné leurs enfants, les enfants vivent seuls, ils vivent leur vie seuls, c'est comme s'ils se formaient seuls et cela n'aide pas beaucoup dans la partie pédagogique, et si cela ne change pas, nous serons perdus dans notre pays. »

Wanchaq « Los papas han abandonado a sus hijos, los hijos viven solos, hacen su vida solos, como que ellos se forman solos y eso no ayuda mucho en lo que es la parte pedagógica, y si no va cambiar eso, en nuestro país estamos perdidos »

Extrait de l'entretien 6, Enseignante à Wanchaq, 2019

« Certains d'entre eux, oui, mais certains sont excusables parce que parfois ils n'ont pas de père, ils n'ont pas de mère, mais la plupart d'entre eux ont un père, il est compréhensible que les enfants souffrent de besoins, mais d'autres parents pensent seulement au profit économique, et à rien de plus. »

« Algunos, sí. Pero de algunos es justificable porque a veces no cuentan con padres, no cuentan con sus madres, pero la mayor parte sí tienen papás, pero es comprensible los niños que sufren necesidades, pero otros papás piensan en el lucro nada más »

Extrait de l'entretien 32, Enseignant à Huancarani, 2019

Les enseignants comprennent le contexte familial des élèves. Leurs arguments se fondent sur le fait que le temps que consacrent les parents au travail ne leur permet pas de soutenir l'enseignement scolaire. Nous verrons cela plus en détails lorsque nous aborderons les différences parmi les zone urbaine, zone périurbaine et zone rurale.

9.3.2 Importance du travail pédagogique et des stratégies pour enseigner

Dans les trois zones (Wanchaq, Saylla et Huancarani), les enseignants ont considéré que le manque de matériel pédagogique et d'infrastructures est un facteur limitant pour réaliser certains apprentissages.

« Dans les institutions éducatives, il y a un manque de matériel de travail, en tant qu'enseignants nous ne pouvons pas l'obtenir, car il faut un budget pour cela. Le ministère vous donne une certaine quantité de matériel mais ce n'est pas suffisant, ce n'est pas suffisant pour tous les enfants. Par exemple, ils nous donnent du matériel pour apprendre les fractions ou les sommes, d'autres pour compter, les unités, les dizaines, les centaines, etc. mais il ne suffit pas de donner le matériel à chaque élève car au lieu de travailler en groupe, ils préfèrent parfois travailler seuls »

« L'une des plus grandes difficultés de cette institution est notre infrastructure car nous sommes faibles ici, si nous avions des équipements et c'est un autre facteur qui limite l'institution. »

« Vous avez remarqué qu'il y a une limite à la réalisation de certaines activités dans ce petit espace (salle de classe). Dans mon précédent emploi, j'avais 25 élèves (maintenant seulement 12), mais l'école était plus grande. Les élèves de cette école lisaient couramment, pas par obligation, ma façon de travailler était de mettre un tapis au milieu de la classe et de demander à chacun de s'asseoir et de lire »

« Solo que en las instituciones educativas faltan materiales, tu como docente, tú no puedes conseguirlos, porque necesitas un presupuesto más para eso. El Ministerio te da una cierta cantidad de materiales, pero no es suficiente para enseñar a todos. Por ejemplo, te da (...) para hacer fracciones, sumas, ahora en los números solo para contabilizar, unidades, decenas, centenas, algunas cosas se implementan, pero no es lo suficiente como para ofrecer a cada grupo, cada niño, a veces los niños quieren para ellos solos »

Extrait de l'entretien 31, Enseignant à Huancarani, 2019

« Esta institución una de las dificultades más grandes nuestra infraestructura porque en eso estamos débiles acá, si tuviéramos tendríamos equipamiento y eso es otro de los factores que limitan a la institución. »

Extrait de l'entretien 35, Enseignante à Saylla, 2019

« Ud. Ha visto entonces, como que no se puede hacer actividades con ellos, es como si, me limita el espacio, porque, en el anterior colegio que trabaje, tenía 25 niños. Pero el colegio era más grande obviamente ¿no?, pero que hacía en ahí, los niños leían así fluidamente, no lo sé por obligación, pero, yo tenía una alfombra atrás. Terminaban de ver, nos íbamos a la lectura, en la lectura nos sentábamos todos »

Extrait de l'entretien 6, Enseignante à Wanchaq, 2019

Ce n'est pas seulement une question de matériel, mais aussi de salaire des enseignants, parce qu'ils pensent qu'ils doivent se consacrer à d'autres emplois complémentaires pour pouvoir subvenir aux besoins de leurs familles et la gratuité des formations est aussi souhaitée. Avec ces témoignages, nous pouvons comprendre que le métier d'enseignant n'est pas assez rémunéré.

« (...) beaucoup d'intellectuels mettent en question l'éducation, mais comment allons-nous changer la question de l'éducation si l'éducation dans le pays est maltraitée, il n'y a pas de nouveaux paiements, par exemple un enseignant, son salaire n'est pas suffisant, il doit s'engager dans d'autres activités. »

«(...) muchos intelectuales dicen, por el conocimiento y muchos intelectuales dicen, por el tema educativo, pero como vamos a cambiar el tema educativo si en la educación en el país se maltrata, no hay pagos nuevos, por ejemplo, un profesor, no le alcanza el sueldo, tiene que dedicarse a otras actividades»

Extrait de l'entretien 31, Enseignante à Huancarani, 2019

« Pour moi, une formation continue mais qu'elle soit financée par l'État, parce que parfois, en tant que professeur, avec le salaire que nous avons, nous n'avons pas d'économies pour faire davantage, en ce qui concerne la préparation ou encore la formation constante. »

«Para mí, una capacitación permanente pero que sean gratuitas de parte del estado, porque a veces, uno como docente, con el sueldo que contamos no tenemos una economía, para hacer un plus, en lo que es la preparación, capacitación constante»

Extrait de l'entretien 6, Enseignante à Wanchaq, 2019

Face au comportement dynamique des élèves, quelles stratégies utiliser ? À Wanchaq, l'enseignante indique que bien qu'elle ne dispose pas d'un espace adéquat pour le travail pédagogique, elle considère que l'idéal de l'école est d'offrir un travail pédagogique personnalisé, elle insiste sur le fait que l'école met à disposition des psychologues pour le soutien, mais que cela n'est pas réalisé.

À Saylla la directrice explique que lorsque l'on connaît le contexte économique dans lequel l'enfant grandit et les activités quotidiennes des parents, il est intéressant de voir comment certains enseignants peuvent utiliser ce quotidien pour donner aux parents des pistes pour les intégrer dans les connaissances qu'ils veulent travailler à l'école.

« Quand nous faisons des ateliers et des réunions, nous leur donnons des tâches pour leur dire qu'ils peuvent apprendre comment enseigner la communication à la maison, les mathématiques quand ils font les courses, quand ils vont au restaurant, ou sortent pour certaines activités, comment les enfants peuvent apprendre à faire leurs maths, ou encore à lire en fonction du niveau scolaire »

« Cuando hacemos jornada y encuentros les hacemos trabajos para decirles ahí de repente para que aprendan como enseñar comunicación en casa, matemáticas en casa, cuando hacen compras, cuando van de repente a la pollería, o salen a algunas actividades, como los niños pueden aprender a sacar sus cuentas, de repente leer dependiendo también del gradito»

Extrait de l'entretien 18, Enseignante à Saylla, 2019

C'est à Huancarani que nous citons **les stratégies pour enseigner** en partant de l'idée qu'il faut connaître l'enfant et le traiter avec gentillesse, c'est-à-dire établir d'abord un climat de confiance afin d'adopter ensuite une pédagogie plus adaptée et mieux définie.

« Oui, c'est pourquoi les enfants collaborent très bien. Oui, c'est juste entraîner avec de l'affection, de l'amour et aussi de la patience, de la patience pour enseigner aux enfants, et il faut se familiariser avec les enfants. »

« Sí, por eso muy bien los niños ya colaboran. Sí, solamente es inducir bien bonito, con cariño, amor y también paciencia, paciencia para enseñar a los niños y uno tiene que familiarizarse con los niños»

Extrait de l'entretien 32, Enseignant à Huancarani, 2019

À Huancarani, un enseignant explique que sa stratégie consiste à conditionner l'élève afin d'obtenir la participation et l'ordre en classe. Une formule de l'une des salles de classe de Huancarani était la compensation. Chaque élève commence sa journée avec 20 points, en fonction de la façon dont l'élève se comporte en classe, sa façon de participer et ses réussites ou échecs dans le déroulement du cours, la note est croissante ou décroissante. L'enseignant explique que cela peut également être appliqué à d'autres niveaux comme un jeu pour les plus petits, par exemple en maternelle, dans ce cas utiliser des petits voitures (dessinées) qui font la course, ceux qui avancent les voitures sont ceux qui ont eu un bon comportement.

« C'est totalement démocratique, pour tout le monde. Je suis aussi professeur, ils me donnent aussi des sanctions, ça marche ! Juste pour contrôler le comportement des élèves. Aussi selon le niveau on s'en occupe, parce qu'en première année on ne peut pas faire ça, pour chaque groupe on met des chariots, leur chariot avance déjà, non, s'ils font du bruit, on les diminue, vos chariots n'avancent pas, ils veulent que le chariot avance, donc ils se comportent bien, c'est pour réguler le comportement, n'est-ce pas ? »

« Es total democrático, para todos, yo también por ser profesor, también estoy, ellos también me dan sanción, funciona, solo para controlar el comportamiento de los alumnos, también de acuerdo al grado se atiende, porque en primer gradito no puedes hacer eso, para cada grupo poníamos carritos, su carrito ya está avanzando no, si ellos hacen bulla, los disminuyes, tus carritos no están avanzando, ellos quieren que avance el carrito, entonces se comportan bien, es para regular el comportamiento, no? »

Extrait de l'entretien 31, Enseignant à Huancarani, 2019

À Huancarani, une enseignante signale que la façon d'intégrer la culture quechua à la culture métisse est d'intégrer les concepts « d'unité sociale » de la population à l'école, par exemple en partageant les goûters que les enfants ont apportés à l'école, en s'asseyant en cercle et en mangeant ensemble. Les enseignants disent que la coutume de partager leur nourriture est en train de changer à cause du programme alimentaire Qaliwarma.

« Oui, avant que je ne commence ces coutumes, les communautés avaient des corvées ou tenaient des réunions communautaires, elles disaient, « qoqawi », « temps qoqawashins », tout le monde s'asseyait en cercle et chacun sortait ce qu'il avait apporté, s'il avait apporté du pain, du maïs ou un cookie, tout le monde devait goûter un petit morceau de ce maïs, de ce cookie. J'ai vu, ils mettaient leur pomme de terre, leur chuño, leur moraya, leur tarwi pasadito,

« Si, antes cuando he iniciado esas costumbres tenían las comunidades, hacían faenas o hacían reuniones en la comunidad decían ellos, decía hora de qoqawi, “qoqawashins” todos se sentaban en circulo y todos se sacaban lo que traían, si traían un pan un maíz o una galleta, todos tenían que probar de ese maíz, de esa galleta un pedacito. Yo veía, ponían su papa, su chuño, su moraya, su tarwi pasadito, remojadito, su mote, entonces todos siempre comían y eso hay

trempe, leur mote¹⁴⁰, donc tout le monde mangeait ensemble toujours et c'est quelque chose que tu dois suivre parce que là tu intègres. Il n'y a pas de critique de ce genre, que l'un mange de la viande ou que l'autre n'en mange pas.¹⁴¹, ça t'appelle plus à l'unité. »

que rescatar porque ahí te entrelazas, no hay esos miramientos de que uno come carne, no come carne, eso te llama más a la unidad.»

Extrait de l'entretien 33, Enseignante à Huancarani, 2019

En résumé, les enseignants pensent qu'il existe plusieurs stratégies. Nous supposons qu'elles dépendent de leurs propres expériences. Comme nous avons pu l'observer, certains professeurs s'investissent à travers leurs choix pédagogiques avec beaucoup d'amour, de conviction et de patience. Pour ceux-ci, connaître les contextes de vie des enfants, travailler avec le soutien des parents et intégrer les coutumes culturelles dans l'apprentissage scolaire sont des démarches essentielles. Cette conclusion n'est qu'une référence pour faire mention de l'importance pour eux des stratégies et du matériel d'enseignement, car ceux-ci sont un facteur que les enseignants considèrent comme déterminant pour la réussite éducative. Dans le prochain chapitre, nous approfondirons la manière dont ils travaillent en classe, les compétences qu'ils souhaitent que les élèves obtiennent, les difficultés et le travail interculturel de l'enseignement.

9.3.3 L'influence des zones urbaines, périurbaines et rurales sur les ethnothéories de la réussite éducative

Sur ce facteur, nous nous sommes limités aux réponses des enseignants sur la manière dont le contexte (urbain, périphérique urbain et rural) influence les ethnothéories de la réussite éducative. Ceci est dû au fait que la grande majorité des enseignants et toutes les personnes interrogées ont, dans leur carrière professionnelle, la possibilité de travailler dans la zone urbaine comme la zone rurale.

Nous poursuivrons et verrons quatre axes de comparaison qui découlent des ethnothéories des enseignants : la langue, la participation des parents, le but de la scolarisation des enfants et le matériel scolaire.

¹⁴⁰Les différents types de repas que les enfants emmènent à l'école dans la zone rurale surtout : chuño et moraya. Il y a des pommes de terre déshydratées, tarwi est une espèce d'haricot blanc et les mottes sont des grains de maïs bouillis.

¹⁴¹L'enseignant parle du projet Qaliwarma où les enfants se regardent les uns les autres, qu'ils mangent ou non de la viande ou des légumes. Ils peuvent choisir ce qu'ils n'aiment pas, même s'il s'agit d'une nourriture fournie par l'État.

9.3.3.1 La langue Quechua

En ce qui concerne la carrière professionnelle des enseignants, ils font remarquer pour la plupart, qu'à la fin de leurs études, leur premier stage ou leur premier emploi était en zone rurale à Cusco. Certains d'entre eux avec ou sans connaissance de la langue quechua qui prédomine, c'est-à-dire que ce n'était pas un prérequis. Ils reconnaissent que c'est un manque dans leur capacité à enseigner et d'autres que c'est le moment d'apprendre la langue.

« Oui je parle Quechua, hacuchowasita...Ya ! Hacuya ! Nous allons chez eux, il n'y avait pas de déjeuner, il n'y a pas de déjeuner là-bas, le déjeuner c'est l'acocahua, la petite nourriture qu'ils apportent avec eux, c'est ce qu'ils mangeaient et ils parlaient. »

« ¡Sí yo hablo quechua, hacuchowasita...ya! Hacuya! Nos íbamos a sus casas, no había almuerzo, ahí no hay almuerzo, el almuerzo es el acocahua, la comidita que se traen, eso comían y se iban»

Extrait de l'entretien 6, Enseignante à Huancarani, 2019

« Là où j'étais, au pied de la route, tout le monde parlait castillan et (...) ma limite est que jusqu'à présent le quechua (la langue originaire), je le comprends mais je ne le parle pas et c'est pourquoi j'ai aussi choisi d'aller à cet endroit, parce que je me suis dit : « je sais que là-bas je travaillerai mieux ». Aller dans une région, dans une communauté, où ils parlent quechua, c'est que je ne pourrai rien apporter »

«Donde que yo estuve que era al pie de carretera, todos hablaban castellano y un poquito de mí, mi limitación es hasta ahorita es el quechua, entiendo, pero no lo hablo y entonces por eso también opte por irme a ese lugar, porque yo decía: “yo sé que ahí voy a trabajar mejor, a irme a una zona, a comunidad, a donde que son quechua hablantes es que yo no voy a poder aportar nada»

Extrait de l'entretien 18, Enseignante à Saylla, 2019

« En tout cas, la réalité est très différente car certains parlent le quechua. Et puis le professeur doit aussi maîtriser le quechua pour pouvoir communiquer et établir des relations »

«De todas maneras, la realidad es muy diferente porque unos son quechua hablantes. Y entonces y el docente también tiene que dominar quechua para poder relacionarse y comunicarse»

Extrait de l'entretien 32, Enseignant à Huancarani, 2019

L'apprentissage des langues est lié à la préparation des enseignants à la maîtrise du castillan et de la langue originaire quechua. Les enfants réussissent mieux en castillan dans la région andine parce que la plupart des enseignants travaillent plutôt en castillan ou mélangent

les deux langues et ne s'expriment pas exclusivement dans la langue originaire. De là viennent l'idée et la suggestion suivante : les politiques éducatives devraient donner la priorité à ce que tous les enseignants travaillant dans les zones urbaines périphériques et rurales parlent la langue locale, et ne pas envoyer des enseignants récemment diplômés pour leurs premières expériences dans ces zones.

9.3.3.2 Comparaison de la participation des parents aux activités scolaires dans les trois zones, urbaine, périphérique urbaine et rurale

En général, pour les interlocuteurs (enfants, parents et enseignants) la participation des parents à l'apprentissage scolaire est importante. Mais comme nous l'avions anticipé, c'est sur la base de l'élocution du maître que nous verrons certaines différences dans les processus d'accompagnement des parents dans les zones urbaines, urbaine-périphériques et rurales.

- Pour les enseignants en zone de Wanchaq, les parents n'ont pas beaucoup de temps pour aider aux devoirs ou pour participer aux activités scolaires, en raison du temps qu'ils consacrent à leur travail, et ils constatent également que, bien qu'ils soient des professionnels, selon eux « ils ne sont pas formés pour être parents ».
- En même temps, les enseignants qui travaillent dans les zones urbaine-périphériques et zones rurales pensent la même chose. Car les heures que les parents passent à travailler dans l'agriculture ou le commerce ont le même effet, à savoir laisser les enfants seuls pour faire leurs devoirs et ne pas pouvoir participer aux réunions et aux activités de l'école. En considérant le fait que dans certains endroits, les habitants vivent dans des zones plus éloignées.

« L'activité qu'ils gèrent dans la zone rurale est l'agriculture et donc parfois ils ne peuvent faire aucune activité, donc ils ne viennent pas, donc le travail est fait directement avec chacun des élèves qui assume sa propre responsabilité, son propre apprentissage. »

« La actividad que manejan en la zona rural, es la agricultura y entonces el hacer alguna actividad a veces no pueden, entonces no vienen, entonces eh ahí el trabajo directamente es como cada uno de los estudiantes que asumen su propia responsabilidad, su propio aprendizaje »

Extrait de l'entretien 5, Enseignante à Wanchaq, 2019

« Ici, dans la ville, c'est très différent, parce qu'ils ont tout, mais l'inconvénient est qu'ici, les parents ne sont pas très solidaires en raison du travail qu'ils ont. Les parents sont généralement des professionnels, des gens qui quittent la maison le matin et reviennent le soir, c'est le type de parents que j'ai en majorité, près de 80 % d'entre eux »

«Acá en la ciudad, es muy diferente, porque tienen todo, pero la desventaja es que acá la ciudad los papás no apoyan mucho por el trabajo que tienen. Los papas son generalmente profesionales, gente que sale de casa en la mañana y regresa en la noche, ese tipo de papas tengo en mayoría, casi el 80 por ciento tengo ese tipo de papas»

Extrait de l'entretien 6, Enseignante à Wanchaq, 2019

« Les parents (dans la zone urbaine) soutiennent leurs enfants d'une manière ou d'une autre et soudain, le fait même de l'exigence qui est donnée ici (à l'école) les fait changer ou du moins les motive à en faire partie. D'autre part dans ces zones rurales comme celles où j'ai travaillé, j'ai vu que, eh bien, les parents vivent dans des communautés très éloignées, ils les envoient à une heure de distance (enfant), parfois ils marchent, n'est-ce pas ? Il est difficile de les rassembler, de faire le travail qui se fait ici, les ateliers, les réunions »

«Los padres de alguna forma y de repente el mismo echo de la exigencia que se da acá ya hace que ellos cambien o al menos se motiven para ser parte, en cambio en esas zonas rurales como yo he trabajado, he visto que bueno, los papás a consecuencia que de repente los tienen, viven en comunidades muy lejanas ¿no?, los mandan a una hora de viaje, a veces de caminata, ¿no? es difícil poderlos reunir, poder hacerles el trabajo que aquí si se hace, las jornadas, los encuentros»

Extrait de l'entretien 18, Enseignante à Saylla, 2019

« Par exemple, là les parents, malgré tout, le soutien est plus de la part des parents, (zone urbaine). Je pense qu'il y a aussi l'abandon de certains enfants, mais il y a aussi un pourcentage plus élevé de soutien de la part des parents »

«Por ejemplo allá los papas a pesar de todo, el apoyo es más de los padres familia (zona urbana) creo que también hay abandono de algunos niños, pero también hay un mayor porcentaje de apoyo de los papas»

Extrait de l'entretien 35, Enseignante à Huancarani, 2019

Selon le domaine dans lequel ils travaillent, les enseignants estiment que les enfants des trois zones de l'étude (urbaine, périurbaine et rurale) n'ont pas le soutien de leurs parents pour les devoirs en raison du travail qu'ils font. Ils disent qu'ils « se forment pratiquement seuls » car ils font leurs devoirs seuls, passent des heures seuls à la maison et apprennent différentes choses pour leur propre bien, comme la cuisine.

À cela, il faut ajouter qu'ils considèrent que les enfants des zones rurales sont moins bien préparés à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques, ce qui, d'une part, motive les enseignants à vouloir les aider à s'améliorer. D'autre part, lorsqu'ils viennent en ville, des différences peuvent être constatées. Comme l'exemple donné par le directeur de Saylla (zone urbaine périphérique) : « *les étudiants des zones rurales arrivent avec de bonnes notes, mais dans la pratique, ils ne savent pas ce que les relevés de notes disent de ce qu'ils savent* ». En termes de caractère, ils considèrent que les enfants des zones rurales sont moins gâtés, « *ils ne sont pas les petits enfants de papa et maman* », car ils partagent et apportent leur propre nourriture à l'école « *el cocahua* »¹⁴². (Le repas froid)

« Le rural, les enfants font leur vie, ils font leur monde parce que les parents s'arrêtent à la ferme. La ferme est leur monde, ils finissent l'école, ils laissent leurs affaires et ils continuent aussi avec ça, ce ne sont pas les petits enfants de papa, n'est-ce pas ? Comme en ville, ils font leur Cocahua, comme on dit, ils mangent à l'école »

«Lo rural, los niños hacen su vida, hacen su mundo porque los papás paran en la chacra. Generalmente en la chacra. La chacra es su mundo de ellos, terminan el colegio, dejan sus cosas y también ellos continúan con eso, ellos no son hijitos de papa, ¿no? Como en la ciudad, ellos hacen su cocahua, como le dicen, comen en el colegio»

Extrait de l'entretien 6, Enseignante à Wanchaq, 2019

« Pour la compréhension, travailler dans une zone rurale parce qu'il y a beaucoup de pénuries de beaucoup de choses, les ressources ne sont pas à 100 %, si vous voulez dire, le simple fait d'aller à l'école et de voir vos élèves avec certaines limites dans l'apprentissage, rend les enseignants plus autonomes, ils veulent donner le meilleur à leurs élèves »

«En el entender, trabajar en una zona rural pues hay muchas carencias de muchas cosas no se encuentran los recursos al 100 por ciento, si se quiere decir, el solo hecho de ir al colegio y ver a tus estudiantes con ciertas limitaciones en el aprendizaje, hace que los profesores se empoderen más y quieran dar lo mejor a sus estudiantes»

Extrait de l'entretien 5, Enseignante à Wanchaq, 2019

¹⁴²Cette coutume d'apporter de la nourriture à l'école depuis la maison permet aux élèves de partager ce qu'ils ont apporté, de s'asseoir en groupe et de partager, tout comme leurs parents le font à la ferme.

« Le programme d'études est bien sûr le même, tout ce que le Ministère nous demande est identique, mais l'apprentissage n'est pas... si, mais il faut l'adapter à la réalité de l'enfant »

«Claro el currículo todo lo que nos demanda el Ministerio es igual pero el aprendizaje no es ...si lo hace, pero lo tienes que adecuar a la realidad del niño»

Extrait de l'entretien 34, Enseignante à Huancarani, 2019

Il est intéressant de noter qu'à Saylla, zone urbaine-périphérique, où la plupart des élèves sont des migrants venant des zones rurales, la directrice indique que malgré les conditions d'apprentissage défavorables dans lesquelles se trouvent les enfants, elle considère que à Saylla, il y a un "éveil" dans ce domaine, où ils trouvent une amélioration dans leur apprentissage, et elle voit également un soutien positif de la part des parents.

« Donc, je lui disais que les "petits enfants" que nous recevons, quand nous les recevons la seule chose que nous leur demandons c'est leur "petit cahier" (le carnet scolaire). C'est un document qui nous permet de savoir dans quelle classe ils sont et comment ils vont, non ? mais quand nous voyons leurs notes, ils ont de bonnes notes, mais quand ils arrivent à l'institution, nous sommes surpris de constater qu'ils manquent de compétences, ils ne savent pas lire, ils n'écrivent pas, ils ont des difficultés à raisonner, donc un peu d'inquiétude naît là, pour dire ce qu'ils font dans les zones rurales ? Comme s'ils empêchaient ces enfants d'aller plus loin, parce que c'est là qu'ils se réveillent et réalisent qu'ils peuvent vraiment apprendre comme les autres enfants »

“Entonces le comentaba, que los “niñitos” que recibimos, cuando nosotros recibimos a ellos lo único que de repente les pedimos son su “libretita”, es un documento para nosotros saber en qué grado están y como están, ¿no?; pero cuando vemos reflejada sus notas, pues son notas buenas; pero cuando ya llegan a la institución, nos damos con la sorpresa de que carecen de competencias, que no saben leer, no escriben, tienen dificultades para razonar, entonces un poquito que ahí, nace esa preocupación de decir ¿qué están haciendo en las zonas rurales? Como que quizá los limitan a que estos chicos puedan avanzar más, porque acá ya es donde que despiertan y se dan cuenta que realmente si pueden aprender al igual que los de más niños”

Extrait de l'entretien 18, Enseignante à Saylla, 2019

Nous constatons que dans les trois zones (urbaine, périurbaine et rurale), les enseignants ont l'impression que les parents ne soutiennent pas suffisamment les devoirs et les activités scolaires, la raison invoquée dans tous les domaines étant que les parents passent plus de temps au travail qu'à participer au développement scolaire de leurs enfants. Quant à

Saylla, comme nous l'avons vu précédemment, l'adaptation à un nouveau lieu tant pour les enfants que pour les parents, encourage et motive une meilleure collaboration de la part des parents envers les enfants et les enfants eux-mêmes, ont l'intention de s'améliorer dans leurs études.

9.3.3.3 *Quels sont les objectifs de la scolarisation des enfants selon la zone (urbaine, périurbaine et rurale)*

Dans cette section, les ethnothéories de la réussite éducative sont expliquées à partir de « l'avenir des enfants » selon le point de vue des enseignants. Selon eux, pour les enfants des zones rurales, l'essentiel de la réussite est qu'ils "*sachent lire et écrire*" et dans la zone urbaine et urbaine-périphérique, c'est "*obtenir une profession*".

Dans les réponses des enseignants, nous pouvons observer comment l'enseignant qui va des zones urbaines aux zones rurales trouve des différences dans la préparation scolaire des enfants, et il ou elle se voit comme un générateur de changements de paradigme (point de vue exogène). Ces idées pourraient aboutir à des stéréotypes sur les enfants comme peu compétents et les enseignants des zones rurales comme acculturateurs.

"La partie pédagogique, je l'ai très bien faite car, pourquoi ? Les enfants ne connaissaient pas grand-chose du monde extérieur, c'étaient des gens qui se concentraient sur leur propre région, les paysans, et j'ai beaucoup aimé travailler avec eux parce que ça se passait très bien, dans la partie pédagogique les enfants étaient très mal préparés, ils n'avaient aucune motivation pour étudier, parce que leurs parents disaient, «mon enfant est ce qu'il est pour la ferme », c'est-à-dire qu'ils avaient ce but, uniquement pour la ferme, ils n'avaient pas à « émerger » dans le futur comme des professionnels, d'une certaine manière je leur enlevais cette idéologie dans le peu de temps que j'étais là, mais malheureusement j'ai dû venir en ville.»

« La parte pedagógica ahí lo practique muy bien porque, ¿por qué? los niños no conocían mucho de la parte de afuera, era gente que se centraba en su zona, gente de pueblo y la cual yo disfrute mucho con ellos porque me fue muy bien, en la parte pedagógica los niños estaban muy mal preparados, no tenían motivación alguna de estudiar, porque los papás decían, mi niño es lo que es para la chacra, ósea, ellos tenían esa mira, hacia la chacra nada más, ellos no tenían a surgir en el futuro como profesionales, de alguna manera esa ideología les fui quitando con el poco tiempo que estuve, pero lamentablemente me tuvo que venir a la ciudad»

Extrait de l'entretien 6, Enseignante à Wanchaq, 2019

« Alors, ce que la ville est pour moi, c'est le professionnalisme et la campagne, pour moi lire et écrire, c'est tout. Je ne sais pas s'il y a un père qui dit que mon fils doit être un professionnel. C'est ce que j'ai ressenti, lorsque j'étais là-bas pendant de nombreuses années. »

«Es para mí la ciudad es profesionalismo y el campo, para que lea y escriba, eso es todo. Los papas tienen esa limitación, los papas, yo no sé no hay un papá que diga, mi hijo tiene que ser profesional. Eso es lo que yo he palpado, cuando estaba muchos años, pero al menos...»

Extrait de l'entretien 6, Enseignant à Wanchaq, 2019

Par conséquent, le projet de scolarisation de l'enfant a beaucoup à voir avec les paradigmes que nous avons vus au chapitre 4, selon lesquels la population de zone rurale doit s'intégrer à la société et abandonner ses connaissances et sa langue originaire. Mais nous voyons aussi les ethnothéories de la réussite un but limité à "savoir lire et écrire". Nous reviendrons sur cette conclusion lorsque nous examinerons les résultats de Q'eros, une zone purement rurale quechua.

9.3.3.4 Le matériel est limité dans les zones rurales par rapport aux zones urbaines

Les enseignants disent que le matériel est limité surtout dans la zone rurale. Ainsi, l'internet n'existe pas toujours et son accès est aussi très difficile. Il y a la radio et dans certaines régions il y a des chaînes de télévision mais ce n'est pas suffisant.

« Oui, on pourrait dire que, même si la technologie actuelle est récente, les enfants des zones rurales sont désavantagés parce qu'ils n'ont pas Internet, qu'il y a plus de moyens de communication et que la télévision n'arrive pas à la communauté comme elle le devrait »

«Si también, uno sería eso, también lo que es ahora, últimamente la tecnología, también este, tienen desventaja la del niño de rural porque no tiene internet, que más hay, a veces medio de comunicación como televisor no llega como debe ser trabajo a la comunidad»

Extrait de l'entretien 34, Enseignant à Huancarani, 2019

Ces déficiences sont devenues plus visibles en cette période de pandémie, où nous avons été attentifs aux nouvelles et aux commentaires des enseignants des réseaux, aux difficultés d'accès de leurs élèves et, dans de nombreux cas, dans des zones très éloignées (extrême rural), les enfants ont dû grimper à des endroits très élevés pour capter le signal de leur téléphone portable et de l'internet pour envoyer leurs devoirs, en plus des conditions météorologiques défavorables.

Pour faire une synthèse de toutes ces ethnothéories des enseignants, nous présentons un tableau, dans lequel, nous considérons les zones urbaines, périurbaine et rurale. La zone périurbaine représente un contexte au milieu des autres zones ; elle cumule différentes caractéristiques que l'on constate dans les autres zones.

TABLEAU 46 - *LES ETHNOTHÉORIES DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE SELON LA ZONE D'ÉTUDE*

Zone	Urbaine	Périurbaine	Rurale
Langue	Castillane	Castillane	Castillane / Quechua
L'approche entre parents et enfants	Pas de soutien aux devoirs	Il y a la motivations des parents	Pas de soutien aux devoirs
Les enfants	Se forment tout seuls	Il y a un éveil scolaire	Se forment tout seuls
Les matériels	Dispose du nécessaire	Carence	Carence

Nous concluons que, selon les enseignants, le facteur de soutien parental pour les devoirs, dans différentes zones, urbaines, urbaines-périphériques et rurales, est d'une grande importance pour les performances scolaires et le comportement. Mais le rôle du père et sa place dans cette importante tâche "éducative" sont remis en question.

9.3.4 La société, un facteur d'influence

Les enseignants de Huancarani mentionnent des facteurs que l'on pourrait qualifier de condition socio-économique et politique ; les institutions agissent indirectement sur le bien-être de l'enfant, par exemple la municipalité qui devrait s'occuper du traitement de l'eau pour une meilleure santé de la population. Pour eux, l'éducation ne se limite pas à l'éducation de la famille et des enseignants, autrement dit "l'éducation appartient à tout le monde".

Nous voyons l'exemple de Huancarani (zone rurale) où la directrice de l'école critique l'aide de l'état qu'elle qualifie de « paternaliste ». A la base Huancarani est considérée comme pauvre, et même si les enseignants disent qu'il s'agit d'une zone urbaine, l'institut de statistique l'expose comme une zone où l'eau, les égouts et l'électricité font défaut. Donc, il y a différents programmes sociaux de l'état qui se concentrent pour donner un soutien social, comme Le programme social "Juntos » (ensemble) le programme donne 200 soles (50 euros) par mois aux familles pauvres si les enfants vont à l'école. Les directeurs des écoles sont chargés de contrôler la présence des enfants à l'école. En réalité, ce programme vise à

atteindre les objectifs internationaux, dans lesquels le Pérou a promis de scolariser la majorité de ses enfants d'ici 2020. Ce n'est pas le sujet de la thèse de demander plus sur la perception des programmes sociaux, mais nous avons trouvé intéressant que parmi les entretiens, c'est à Huancarani que les enseignants considèrent le système social et politique très intégré à la vie éducative des enfants, c'est le seul qui le mentionne.

« Pour moi, par exemple, l'aspect le plus important est l'aspect social, les médias, qui doivent avoir une grande influence. Parce que de nos jours, l'éducation appartient à tout le monde, pas seulement à l'enseignant, à la famille, à la société par exemple, la police, le poste de santé, toutes ces entités, doivent soutenir le système éducatif. »

« Para mí por ejemplo lo más importante es el aspecto, social, los medios de comunicación, que tiene que influir bastante. Porque en este tiempo, la educación es de todos, no solamente el profesor, la familia, la sociedad, por ejemplo, la policía puede dar parte también eso influye, la posta de salud, todas esas entidades, tiene que apoyar. »

Extrait de l'entretien 31, Enseignant à Huancarani, 2019

« Comme cette zone est considérée comme une zone de pauvreté et d'extrême pauvreté, nous avons de la nourriture Qali Warma du petit-déjeuner au déjeuner. Parce qu'il s'agit d'une zone d'extrême pauvreté avec un niveau élevé d'anémie dans cette zone et parce que l'eau n'est pas traitée. C'est beaucoup de négligence de la part de la municipalité. »

« Porque esta zona es considerada como una zona de pobreza y pobreza extrema, tenemos nosotros los alimentos de Qali Warma desde desayuno hasta el almuerzo. Por ser zona de extrema pobreza con una anemia alta en esta zona y debido a que el agua no está tratada. Esto es mucho el descuido de la municipalidad. »

Extrait de l'entretien 35, Enseignante à Huancarani, 2019

« Je ne suis pas très d'accord avec ce paternalisme envers les parents, dans ces programmes qui donnent (de l'argent) aux parents, "Programa juntos ». Parce que je ne vois vraiment pas de réponse concrète de la part des parents. C'est bien qu'ils reçoivent, mais s'il y a un autre type d'engagement (...) qu'ils décident, cet argent doit servir à acheter leurs fournitures scolaires... »

« Yo no estoy muy de acuerdo con ese paternalismo a los padres de familia, en estos programas que dan (dinero) a los padres, "programas juntos". Porque realmente yo no veo una respuesta concreta de los padres. Está bien que reciban, pero de haber otro tipo de compromiso (..) que decidan, ese dinero tiene que comprar sus útiles, escolares... »

Extrait de l'entretien 35, Enseignant à Huancarani, 2019

Pour conclure ce chapitre, récapitulons synthétiquement les facteurs mentionnés par les enfants, les parents et les enseignants :

1. Le facteur intrinsèque, qui correspond à l'idée des parents que tous les enfants sont intelligents.
2. Les facteurs relatifs aux pratiques éducatives, c'est-à-dire ceux qui correspondent au comportement "d'apprentissage" de l'enfant, du parent ou de l'enseignant. Que ce soit en faisant les devoirs, en travaillant en collaboration, en utilisant des stratégies ou du matériel pédagogique. Comme nous l'avons indiqué au début de cette section, les opinions des enfants, parents et enseignants concernant les pratiques éducatives sont basées sur les activités liées au développement de l'enfant à la maison et à l'école. Ces idées impliquent une autoréflexion :
 - Dans le cas des enfants, ils sont conscients de leurs responsabilités au sein du foyer : faire le ménage et aider leurs parents et à l'école participer et prêter attention en classe et faire les devoirs.
 - Dans le cas des parents, ils considèrent que l'accompagnement qu'ils peuvent donner à leurs enfants est une situation optimale et idéale mais qu'elle n'est pas réalisée.
 - Les enseignants considèrent que leurs stratégies sont basées sur la familiarisation avec les élèves, le conditionnement de leur comportement en classe et l'utilisation de coutumes ou d'actions culturelles dans la zone rurale (culture andine quechua) pour les intégrer au travail en classe.
3. Les facteurs de contexte socio-économiques, culturels et politiques sont ceux liés à la structure sociale, à l'économie, à la langue et aux rôles et programmes institutionnels. Ils influencent l'apprentissage des enfants, leur rôle dans la société, et déterminent le soutien des parents dans leur rôle éducatif et l'accès à une éducation scolaire.
 - L'économie de la famille, à Saylla (zone urbaine périphérique) et Huancarani (zone rurale) les familles participant aux entretiens appartiennent à l'économie marginale et le travail y est précaire et insuffisant, à tel point qu'il y a des cas d'anémie chez les enfants. Des programmes comme « Cunamas et Qaliwarma » tentent de répondre aux grands défis du système économique national ; mais ces actions de soutien ne sont pas toujours pérennes.
 - L'économie comme moteur de changement social, au-delà de cette situation générale, nous avons pu aussi constater que la pauvreté économique subie a comme résultat une forte motivation pour enfants et parents à s'investir dans

leur parcours scolaire afin d'obtenir une profession. Cette dernière idée va montrer que les enfants de la zone périphérique urbaine et rurale sont le plus associés aux activités de parents ; ils vont développer un fort sentiment de responsabilité économique envers leurs familles et de solidarité pour aider à la maison. Tandis que dans la zone urbaine, les enfants vivent de longues périodes de solitude et sont dépendants des moyens de communication comme la télévision, le portable et les jeux vidéo. Une vie plus individuelle prend le pas sur la vie communautaire.

Dans les figures suivantes, nous nous proposons de synthétiser les facteurs tout d'abord à partir des rôles des enfants, des parents et des enseignants et ensuite la manière dont ils interagissent selon le lieu d'origine.

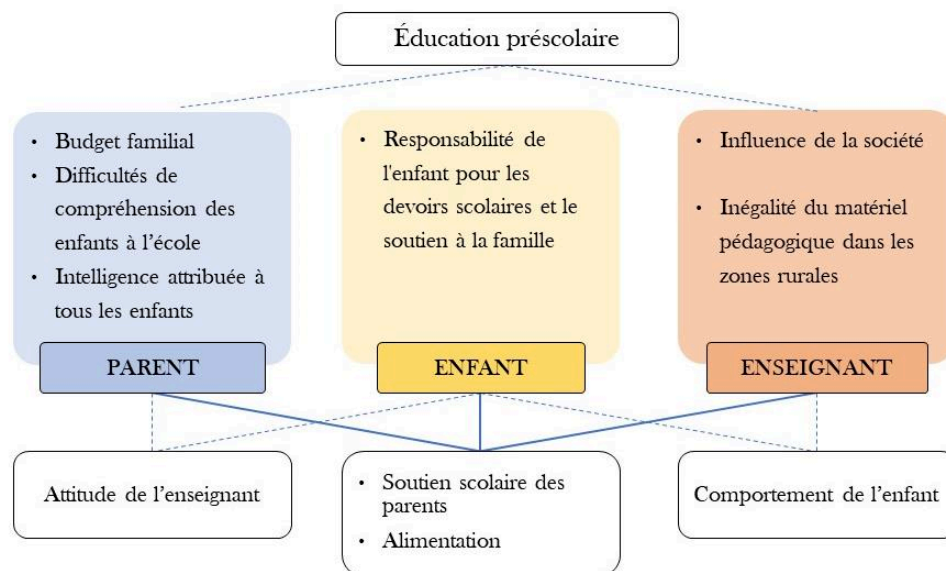


FIGURE 49 - FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE SELON LES ETHNOTHÉORIES DES ENFANTS, DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS

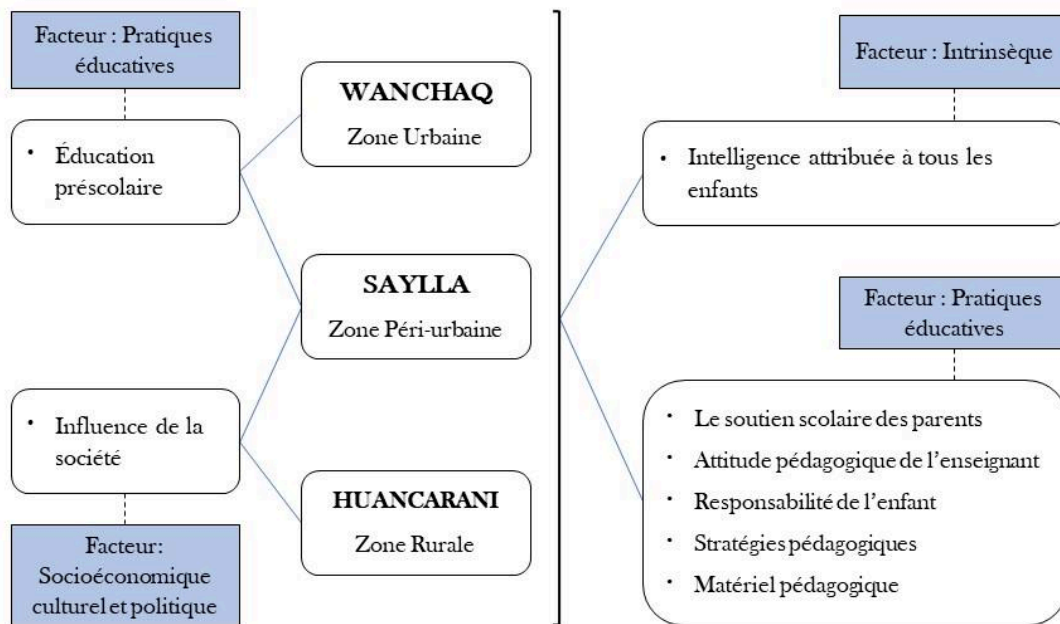


FIGURE 50 - LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE SELON LES ETHNOTHÉORIES ET LES DIFFÉRENTES ZONES D'ÉTUDE

Le prochain chapitre va traiter des compétences acquises par les enfants à la maison et à l'école. Nous allons nous limiter dans cette partie à quelques pratiques éducatives comme facteur significatif des ethnothéories, alors que nous pourrons dans les pages suivantes aborder certains détails grâce aux observations et enregistrements vidéo faits en classe.

Chapitre 10. Les compétences valorisées socialement et les compétences requises à l'école

Nous évoquons dans le cadre théorique d'Ogbu (1981) les compétences, que lui considère comme préétablies par la société et qui peuvent être identifiées par exemple dans les personnes ayant réussi (métiers reconnus) ou dans les théories natives¹⁴³ de la société sur « la réussite ». Les ethnothéories des enfants, des parents et des enseignants ont permis de préciser ce que représente pour chacun la réussite éducative et les facteurs qui la concernent. Ainsi, nous avons recueilli quelques définitions intrinsèques sur les « compétences » aux ethnothéories éducatives de la part de nos interlocuteurs.

Nous avons ainsi mentionné, sans les préciser, certaines compétences sociales, comportementales, cognitives et socio-économiques, qui correspondent aux exigences d'espaces concrets tels que le foyer et l'école, ainsi que de divers espaces socio-économiques comme l'urbain, périurbain et le rural. L'objectif dans cette partie est d'approfondir le contenu de ces compétences.

De ce fait, nous attribuerons deux sous-thèmes principaux, tout d'abord les compétences développées au foyer en fonction du contexte dans lequel ils grandissent et ensuite les compétences scolaires.

10.1 Les compétences sociales et économiques : récits de vie quotidienne des enfants

Nous aimerions porter un regard sur trois courts récits de vie, qui ont été recueillis lors des entretiens. De cette façon, nous obtiendrons la logique qui concerne l'apprentissage d'une compétence dans la vie quotidienne. Il s'agit d'une sorte de trame des thèmes abordés, comme les activités de la vie quotidienne et certaines compétences acquises au sein du foyer.

10.1.1 Les apprentissages de Bryan¹⁴⁴ entre sa maison et le magasin de ses parents

Bryan est né en Italie, il a 10 ans et vit actuellement à Wanchaq (zone urbaine). Ses parents péruviens tiennent une boutique de chaussures dans le centre de la ville de Cusco. Il se relaient pour aller chercher l'enfant après l'école. La mère dit qu'elle s'inquiète des

¹⁴³ Une autre façon d'exprimer les ethnothéories par Ogbu

¹⁴⁴ Basé sur l'entretien 2 à Wanchaq, nous utiliserons d'autres noms pour les enfants, afin de protéger leur identité mais aussi pour rendre le récit plus familier.

"séquestrations", bien qu'elle pense que ses enfants soient capables d'aller seuls au magasin du quartier, ils ne sont pas autorisés à aller plus loin, à sortir sans être accompagnés.

À la maison, Bryan fait ses devoirs avec l'un de ses parents, puis joue avec ses petits frères, dont le passe-temps commun est de regarder la télévision.

Dans le magasin de chaussures, "il a son propre commerce", qui consiste à vendre des objets pyrotechniques (cuutillos) à Noël et « la tombola de ballons » à la fête de carnaval.

« Et quand je vends, je crie juste tirage au sort et c'est tout ! (Rires de la mère) ... jusqu'à ce qu'ils me demandent, "combien coûte la tombola ?" » (Dit Bryan)

«Y cuando vendo, simplemente grito sorteo y ¡ya! (ríe la mamá) hasta que me pregunten, "¿cuánto está el sorteo?"» (cuenta Bryan)

Extrait de l'entretien 2 à Wanchaq, 2019

Dans ce commerce qui lui appartient, il peut appliquer ses compétences en mathématiques. Au milieu de l'interview, la maman demande :

Mère : « Si je te donne cinq soles, et que tu vends cinq ballons, combien de monnaie dois-tu me donner ?

Madre: Si te doy cinco soles, y vendes cinco globos, ¿cuántos de vuelto me tienes dar? Por decir

Bryan : Combien de monnaie ? combien coûtent les ballons ?

Bryan: Cuanto, de vuelto, ¿Si los globos cuestan?

Enquêtrice : Vingt centimes, n'est-ce pas ?

Entrevistadora: Vente céntimos, ¿no?

Bryan : voilà !!!...quatre soles (monnaie locale) »

Bryan: ya...cuatro soles»

Extrait de l'entretien 2 à Wanchaq, 2019

De même, son activité lui permet de se familiariser avec les billets de banque et les pièces de monnaie. Voici comment il l'explique

« J'ai appris à faire la différence entre l'argent et les pièces de monnaie. Bien que cela ait été très facile parce que je savais déjà comment le faire.... Évidemment sur les pièces et sur les billets il est indiqué combien ils valent... »

«... he aprendido a diferenciar la plata y los valores. Aunque eso fue muy fácil porque ya sabía hacerlo. La verdad es... totalmente, obviamente en las monedas y en los billetes ahí pone cuánto valen»

Extrais de l'entretien 2 à Wanchaq, 2019

À la maison, les parents encouragent également leurs enfants à lire. Suite à la recommandation d'un camarade de classe, le dernier livre que Bryan a lu était « Diario de Greg »¹⁴⁵. Il raconte, même s'il est vrai qu'au début il n'y prêtait pas vraiment attention, qu'il a ensuite commencé à aimer lire car il a trouvé des similitudes entre les personnages du livre et sa propre vie :

Dit à sa maman : « La mère de Greg te ressemble parce qu'elle aime manger sainement". » *Me dice: «la mamá de Greg se parece a ti porque le gusta comer sano"»*

Extrait de l'entretien 2 à Wanchaq, 2019

Bryan bénéficie de l'accompagnement constant de ses parents pour faire ses devoirs et jouer avec ses frères et sœurs. Sa mère explique que pour eux, l'amour qui peut leur être offert est important, tout comme la situation économique favorable. Elle protège ses enfants de la ville car elle la considère comme dangereuse, mais leur permet de développer des compétences commerciales, comme lors de la vente de ballons. Elle l'encourage ainsi à économiser de l'argent dès son plus jeune âge et à travailler pour atteindre un objectif, comme le jeu qu'il souhaite tant avoir. Le rire de la mère lorsqu'il commente sa vente et la façon dont elle intervient en posant des questions montrent qu'elle est fière de son fils. Bryan est perspicace, il considère qu'il apprend en observant et pas forcément en recevant un enseignement.

10.1.2 Juan¹⁴⁶ prend un emploi informel pour aider sa famille et apprendre

La mère de Juan travaille dans un restaurant de « chicharrones¹⁴⁷ à Saylla ». Elle raconte qu'il a parlé tardivement : à ses 6 ans. Elle reconnaît que depuis sa petite enfance, grâce à son initiation à la crèche (PRONOIE) et l'aide des psychologues d'une ONG, il a pu parler et depuis ce moment, il est extraverti si bien qu'il peut établir un dialogue avec les adultes sans crainte ni honte.

« Donc c'est comme ça qu'il a été éduqué, et les professeurs m'ont beaucoup aidée, je leur ai acheté des yaourts, du lait, c'est comme ça que j'ai nourri mon enfant, (...) Ils l'appelaient "bébé", parce que même à *«Entonces así, él se ha educado, y las profes me han ayudado bastante, yo les he comprado, yogurt leche, con eso les alimentaba así, (...), le decían bebe así a él, porque hasta su jardín no podía hablar,*

¹⁴⁵En français « Carnet de Bord de Greg Heffley (Journal d'un Degonfle) »

¹⁴⁶Basé sur l'entretien 7 à Saylla.

¹⁴⁷ Plat typique de porc frit avec des pommes de terre et une sauce aux oignons et aux herbes.

la maternelle, il ne savait pas parler, il ne prononçait pas beaucoup de mots, donc ici en psychologie, il y a une ONG...ils l'ont fait pratiquer »

pronunciar la palabra, mucho, entonces aquí en psicología, hay una ONG ...le han practicado»

Extrait de l'entretien 7 à Saylla, 2019

Dans son temps libre, il a trouvé un moyen d'apprendre l'informatique, il dit qu'à force d'aller sur internet, sans qu'on lui enseigne, il a appris à connaître les machines et se débrouille très bien. Le propriétaire du stand internet lui a proposé d'accompagner la responsable une ou trois heures en semaine, pour aider les clients à se familiariser avec les ordinateurs.

« Au lieu d'avoir un ordinateur (il n'en a pas), j'apprends déjà beaucoup de choses... je m'installe sur une machine, le client me dit "donnez-moi une demi-heure". Je programme, zéro deux points trente (0 :30), c'est tout ! à partir de là, (le client peut demander) "donnez-moi une heure", une (il écrit 1) et c'est tout »

« Je sais déjà (sur l'ordinateur) comment mettre la clé USB, sauvegarder, je sais aussi comment copier, réduire, agrandir, mettre en couleurs, beaucoup de choses »

«En vez de tener computación, ya estoy aprendiendo total cosas (...) a mí me dice, yo en una máquina, me dice "dame media hora", yo pongo, cero dos puntos treinta, listo, de ahí, "comporteme una hora", uno y listo»

«yo ya se poner el USB, guardar, también se cómo copia, empequeñecer, agrandar poner de colores, muchas cosas»

Extrait de l'entretien 7 (l'enfant) à Saylla, 2019

« C'est pour ça, le patron l'avait laissé avec une fille (la responsable), comme il est mineur, mais il connaissait toutes les machines... haha ! Il a travaillé avec la fille deux jours. Je disais, où il était allé toute la journée ? (L'enfant expliquait) « Je suis parti, j'ai fait ces choses, maman » Je devais le comprendre. (...) et il m'a expliqué, les choses, qu'il faisait « j'apprends beaucoup de choses », donc maintenant (la maman se dit) il peut apprendre, alors il peut étudier

«Por eso, le había dejado con una chica, como es menor de edad el, todas la maquinas sabia manejar (...) ¡aja! ay con la chica estaba trabajando dos días, yo decía, donde se había ido todo el día, "me fui estas cosas he hecho, mamá ya pues," (le explica su hijo) tenía que comprenderle (...) y él me ha explicado, estas cosas, que estoy haciendo, estoy aprendiendo muchas cosas entonces ya, que aprenda, entonces sistemas pueden estudiar, así"»

l'informatique, n'est-ce pas ?

Extrait de l'entretien 7 la Mère, à Saylla, 2019

La mère dit que cette activité a été discutée avec son mari. Ils y ont vu de nombreux avantages, car ils n'ont pas d'ordinateur à la maison, alors leur enfant en profite pour faire ses devoirs et travailler, et pourrait plus tard faire des études en informatique.

Une autre compétence qu'il développe à la maison est la lecture, d'après ce qu'ils disent tous les deux, c'est la mère qui achète les livres pour l'encourager.

« - *Quelle est l'histoire que tu te souviens d'avoir lue ? (interviewer)*

- *Paco Yunque et El Caballero Carmelo (enfant)*

- *L'as-tu apprise à l'école ou à la maison ? (Interviewer)*

- *A la maison, ma mère l'a achetée pour moi. (Enfant)*

- *Ah ! Je lui ai acheté des livres à lire, pour qu'il ne perde pas son temps, pour qu'il puisse s'y consacrer. (mère)»*

«- *¿Cuál es el cuento que te acuerdes que has leído? (entrevistadora)*

- *Paco Yunque y El Caballero Carmelo (niño)*

- *¿Eso lo has aprendido en el colegio o tu casa? (entrevistadora)*

- *En mi casa, mi mamá me lo ha comprado. (niño)*

- *¡Aja! obras le comprado para que lea, para que no pierda su tiempo, que se dedique a eso. (Madre)»*

Extrait de l'entretien 7 (Mère), à Saylla, 2019

Juan comprend que participer auprès de sa famille, c'est aussi travailler pour la famille. Tout comme ses frères et sa sœur, il veut aussi aider, c'est pourquoi il a donné l'argent gagné grâce au petit travail à sa mère, comme il nous l'a dit dans l'interview. La solidarité est fondamentale, de même, l'idée de la mère selon laquelle une éducation pour obtenir un diplôme supérieur est comparable à un investissement pour avoir une meilleure vie économique que celle qu'ils ont en tant que parents. En dehors de la solidarité familiale, perçue comme une compétence, Juan, depuis tout petit, sait comment créer des relations interpersonnelles, c'est cela qui lui donné l'occasion de travailler. Lors de l'entretien, la mère lui a permis de nous faire visiter le quartier, la cabine d'internet et le parc où il va jouer. Il est très à l'aise dans le quartier, a salué de nombreuses personnes pendant la visite et nous a raconté un peu la vie du voisinage.

10.1.3 Paloma¹⁴⁸ aime soigner avec les plantes et chanter à l'église

Ses parents dirigent un petit commerce de jus naturels et de produits de santé à base de plantes à Huancarani (zone rurale). Toute sa famille appartient à l'Église adventiste¹⁴⁹.

Selon Paloma, elle préfère être à la maison avec sa mère, apprendre à soigner les malades qu'aller à l'école. Elle pense que les camarades de classe la critiquent pour son choix de ne manger que des légumes.

"Parce que je suis calme, je peux aider, j'aime être dans les champs, je n'aime pas être à l'école parce que je suis végétarienne, parfois ils se moquent de moi, "tu es végétarienne, unetelle", quand j'ai faim, je ne prends que des fruits, des bananes, des pommes, ainsi de suite mais quand je reste, ici je reste à étudier la parole de Dieu (la Bible), je reste à aider ma mère, on va se promener là-bas".

"Porque estoy tranquila, puedo ayudar, me gusta estar en campo, no me gusta estar en la escuela como soy vegetariana, a veces se burlan de mí, "eres vegetariana que tal cosa, que tal cosa", tengo hambre, solo me lleve fruta, me llevo plátano, me llevo manzana, entonces y ahí estoy, pero cuando me quedo, aquí me quedo estudiando de Dios, me quedo ayudando a mi mama, nos vamos de paseo por allá así"

Extrait de l'entretien 21 à Huancarani, 2019

La connaissance des plantes fait partie de la tradition de la communauté et de quelques années d'études de sa mère à l'université. Paloma apprend donc les qualités des plantes et à faire les jus que ses parents préparent. Nous lui avons demandé quels étaient ses conseils en cas de rhume, et elle nous a recommandé plusieurs plantes :

*« - L'artichaut, il y a de nombreuses plantes médicinales, la chanca piedras¹⁵⁰.
(Fille)*

- Par exemple, si j'ai un rhume, que puis-je prendre ? (Interviewer)

- Vous pouvez prendre, de l'orange avec du miel, vous la faites bouillir ou vous pouvez mettre de l'eucalyptus, ici ou ici (montre son cou) avec la grippe, ou vous pouvez aussi

«- Alcachofa planta, hay hartas plantas hay de medicinales, chanca piedras. (niña)

- por ejemplo, si, tuviera yo resfrió ¿qué puedo tomar? (entrevistadora)

- puedes tomar, naranja con miel, lo haces hervir o puedes ponerte eucalipto, por acá o por acá (muestra el cuello) con gripe, o también puedes tomar fenogreco (niña)

¹⁴⁸Basé sur l'entretien 21 à Huancarani.

¹⁴⁹Mouvement chrétien

¹⁵⁰Plante qui pousse dans les régions tropicales, comme c'est le cas en Amazonie péruvienne, *Phyllanthus niruri*

prendre du fenogreco¹⁵¹ (fille).

- Est-ce une plante le fenogreco ?
(Interviewer)

- C'est comme une graine, elle est vendue, mon père la vend et vous pouvez la prendre (fille) (...) Je vends du jus, ma mère vend du jus, des gâteaux entiers et je vends des parts de gâteau. »

- ¿Es una planta fenogreco? (entrevistadora)

- Es como una semilla, se vende, mi papa vende y eso puedes tomar (niña) (...) vendo jugo, mi mamá vende jugo, torta entera y yo vendo torta en tajadas. »

Extrait de l'entretien 21 à Huancarani, 2019

Paloma a plusieurs activités qu'elle apprécie, comme être dans les champs, faire paître les moutons et être avec ses parents quand ils travaillent la terre. D'autre part, elle mentionne qu'elle a appris à lire toute seule, en lisant la Bible car elle la lit tous les jours. En fin d'année, elle a gagné un prix pour l'écriture d'un récit.

« J'aime beaucoup lire la Bible, quand je ne savais pas, j'ai appris à lire en étudiant la parole, je priais le Seigneur, "apprends-moi à lire", par sa parole j'ai appris à lire, c'est pourquoi avant de savoir lire, je battais tout le monde en lecture, parce que certains de mes camarades de classe lisaient "ta...ba" (bégaiement) »

«Me gusta mucho leer la biblia, cuando yo no sabía, he aprendido a leer estudiando la palabra, he orado al señor, "enséname a leer", por medio de su palabra he aprendido a leer, por eso más antes yo sabía leer, ganaba a todos en leer, porque algunos de mis compañeros leen "ta...ba" (tartamudear)»

Extrait de l'entretien 21 à Huancarani, 2019

La famille a accepté de faire une interview un samedi, qui est le jour de repos, nous avons donc dû aller à l'église. Au cours de la réunion, nous avons constaté qu'elle et d'autres enfants chantaient des textes bibliques, priaient et participaient si leurs parents posaient des questions sur la Bible.

Paloma explique la logique de sa vie, elle préfère la maison à l'école et donne la priorité à l'apprentissage à la maison, comme la lecture, car elle nous dit que si elle sait lire, elle l'a appris de ses parents en lisant la bible. En plus d'eux, dans la logique qu'elle a, elle peut aussi apprendre " les mathématiques de Dieu ", qui sont liées aux normes adventistes. Ces apprentissages, qui sont des compétences privilégiées et valorisées dans son environnement, sont au service de son mode de vie et de celui de ses parents axés sur l'économie familiale et la religion.

¹⁵¹Graines d'origine orientale *Trigonella foenum-graecum*

« Je parle de Dieu à ma mère, j'apprends plus, par exemple il y a la multiplication dans la Bible, il y a ce que Jésus a fait : multiplier les pains. Les mathématiques du Seigneur Jésus, ce que nous avons étudié avec vous (en faisant référence au culte le matin). Si tu transgresses un des commandements de Dieu, tu es déjà coupable de tous, non, alors il y a les mathématiques de Dieu. (..) Pour nous, si dix moins un fait neuf, mais pour Dieu, dix moins un fait zéro. Regardez le dix, vous enlevez le numéro un qui est là, le dix a un et zéro, vous enlevez le un et il n'y a que zéro »

«De Dios hablo a mi mamá, aprendo más por ejemplo hay en la Biblia la multiplicación, hay lo que Jesús multiplico los panes. Las matemáticas del señor Jesús, lo que hemos estudiado con Ud. (refiriéndose al culto de la mañana) si transgredes uno de los mandamientos de Dios, ya eres culpable de todos no, entonces hay la matemática de Dios. (...) Para nosotros si diez menos uno es nueve, pero para Dios, diez menos uno es cero, mira al diez le quitas ese uno que está ahí, ¿el diez uno y cero tiene no?, le quitas el uno y solo queda cero»

Extrait de l'entretien 21 à Huancarani, 2019

En résumé avec ces trois courts récits de vie quotidienne, nous voulons illustrer comment les enfants ont la possibilité de développer différentes compétences en dehors de l'école.

En reprenant la théorie de la niche de développement, nous avons vu les trois éléments :

- *Le contexte physique et culturel* : Un petit magasin, une cabine internet, la campagne et l'église.
- À cela s'ajoutent *les pratiques éducatives*, c'est-à-dire la motivation des parents, s'ils acceptent que leurs enfants génèrent un petit revenu, tels que lire de la littérature enfantine ou la bible, gérer un petit commerce par les enfants, être au service de la clientèle, préparation des médicaments naturels à base de plantes.
- *Les ethnothéories*, lorsque les enfants et les parents, comprennent pourquoi telle ou telle activité va leur apprendre certaines choses qui serviront à la construction des apprentissages et de l'avenir de l'enfant : Compétences en lecture, utilisation des mathématiques dans les interactions commerciales ainsi que compétences en communication et en interaction sociale, connaissances et pratique de l'informatique. Connaissances en médecine naturelle et compétences commerciales.

De même, nous avons vu comment, dans leurs ethnothéories, leur apprentissage est lié

à ce qu'ils apprennent à l'école, comme la lecture et les mathématiques, même si nous avons vu qu'ils accordent de l'importance à l'apprentissage à la maison, ils envisagent également d'apprendre à l'école et que cela est déterminant dans leurs résultats scolaires. Nous allons donc maintenant nous pencher sur l'éducation formelle et le rapport aux ethnothéories et les résultats.

10.2 Les compétences scolaires, leurs pratiques en classe et leurs résultats

Le cursus scolaire est basé sur une approche par compétence, ce qui implique la mise en œuvre de processus pédagogiques dans lesquels les enseignants doivent développer plusieurs techniques savoir-faire pendant leurs séances de cours, de manière transversale.

Le définition du terme "compétences" sur le programme curriculaire national est *"la capacité d'une personne à combiner un ensemble d'aptitudes afin d'atteindre un objectif spécifique dans une situation donnée, en agissant de manière pertinente et éthique"* (Ministerio de Educación, 2016, p. 21)

Ainsi, il existe neuf domaines curriculaires (cours) et 31 compétences qui décrivent les attentes des enseignants à la fin de chaque année d'étude. Pour les enseignants, les compétences constituent donc une sorte de guide de planification des leçons en classe et de toutes les sessions d'une unité pédagogique et elles sont aussi liées à l'objectif à atteindre.

La répartition de compétences pour chaque domaine scolaire est dans le tableau suivant.

**TABLEAU 47 - TABLEAU SUR LES COURS ET LES COMPÉTENCES DE L'ÉDUCATION
SCOLAIRE**

Cours	Compétences au niveau primaire
Enseignement Moral et civique	<p>Construire son identité</p> <p>Vivre ensemble et participer démocratiquement</p> <p>Construire des interprétations historiques</p> <p>Gérer de manière responsable l'environnement et l'espace</p> <p>Gérer de manière responsable les ressources économiques</p>
Enseignement religieux	<p>Construire son identité de personne humaine, aimée de Dieu, digne, libre et transcendante.</p> <p>Assumer l'expérience, la rencontre personnelle et communautaire avec Dieu</p>
Éducation physique	<p>Se développer de manière autonome grâce à ses capacités motrices</p> <p>Assumer une vie saine</p> <p>Interagir avec les autres par le biais de ses compétences socio-motrices.</p>
Communication (lecture et écriture)	<p>Communiquer oralement dans sa langue maternelle</p> <p>Lire différents types de textes écrits</p> <p>Écrire différents types de textes</p>
Arts et culture	<p>Apprécier de manière critique les manifestations artistiques et culturelles</p> <p>Créer des projets basés sur des langages artistiques</p>
Le Castillan comme deuxième langue	<p>Communiquer oralement en castillan comme deuxième langue</p> <p>Lire différents types de textes écrits en castillan comme deuxième langue</p> <p>Écrire différents types de textes en castillan comme deuxième langue</p>
Anglais	<p>Communiquer oralement en anglais comme langue étrangère</p> <p>Lire différents types de textes en anglais comme langue étrangère</p> <p>Rédiger différents types de textes en anglais comme langue étrangère</p>
Mathématiques	<p>Résoudre les problèmes de quantité</p> <p>Résoudre les problèmes de régularité, d'équivalence et de changement</p> <p>Résoudre des problèmes impliquant le mouvement, la forme et la localisation</p> <p>Résoudre les problèmes liés à la gestion des données et à l'incertitude</p>
Sciences et technologies	<p>Rechercher par des méthodes scientifiques</p> <p>Expliquer le monde naturel et artificiel à partir de la connaissance du vivant, de la matière et de l'énergie, de la biodiversité, de la terre et de l'univers.</p> <p>Concevoir et construire des solutions technologiques pour résoudre des problèmes.</p>

Parmi les 9 cours qui existent, la pratique des langues est facultative ou dépend de l'orientation du Ministère. Par exemple, le quechua, bien que le département de l'éducation demande qu'il soit enseigné, c'est à l'école de décider tel que le cas de Saylla (zone périurbaine), dont nous n'aurons pas de notes. Un autre cours est l'anglais, car en tant que langue étrangère, il est surtout enseigné dans les zones urbaines et dans les écoles publiques. Alors, l'organisation dépendra de l'école. Pour chaque cours, il y a plusieurs compétences à développer, par exemple en mathématiques, il y en a quatre :

- *L'élève résout les problèmes de quantités,*
- *L'élève résout les problèmes de régularité, d'équivalence et de changement*
- *L'élève résout des problèmes impliquant le mouvement, la forme et la localisation*
- *L'élève résout les problèmes liés à la gestion des données et à l'incertitude*

Ensuite, chaque enseignant en coordination avec le directeur fixera les thèmes et les exercices en fonction de l'année, en l'occurrence la quatrième année de l'école primaire.

Parlons de l'évaluation de ces compétences à l'école, car bien qu'il existe des paramètres pour la notation et l'utilisation de ce que l'on appelle "l'évaluation formative", nous avons constaté que le niveau réel est au-delà de ce qui peut être demandé dans une Évaluation Nationale des élèves comme l'ECE. Comme nous l'expliquent les enseignants, cet examen teste les connaissances et non les compétences, parce que les enseignants évaluent les résultats dans un processus, dans lequel l'apprenant utilise ses capacités pour une certaine activité de l'ensemble du contenu du cours et aussi le comportement d'élève.

Ainsi, le Nouveau Programme Scolaire (Ministerio de Educación, 2016) a aussi une nouvelle façon d'évaluer les apprentissages des enfants : " l'évaluation formative ". Celle-ci prend en compte les processus d'apprentissage de l'enfant et les place dans des niveaux progressifs, c'est pourquoi dans les fiches de résultats scolaires, on trouve les notes AD, A, B et C. Lisons l'explication de la coordinatrice académique de Wanchaq (urbaine) :

« En réalité, en termes de qualification, cela variera, par ex. Le C correspond aux compétences que l'élève n'a pas été en mesure d'atteindre sur une période donnée. Le B signifie que les compétences sont en cours d'acquisition. Le A correspond à une compétence acquise. L'AD signifie que les compétences sont acquises et qu'elles peuvent être développées dans leur vie quotidienne »

«En realidad en cuanto a la calificación, va a variar, por ejemplo “C es las competencias que el estudiante no ha logrado alcanzar en un periodo de tiempo”, ¿Sí?, “B significa que están en proceso de querer cumplirse con el logro de esas competencias”, “A es que ha cumplido con el logro de las competencias”, “AD que ha logrado las competencias y que esas competencias las puede desarrollar en su vida cotidiana»

Extrait de l'entretien 5 de l'enseignante à Wanchaq, 2019

Ci-après, nous soulignons que les notes sont formatives pour des élèves qui sont dans un processus d'apprentissage :

- AD est la note plus élevée et indique que l'élève va plus loin que ce qui est attendu de son apprentissage.
- A indique que l'élève a les apprentissages attendus.
- B indique que l'élève est en cours d'acquisition de la compétence.
- C signale que l'élève est au tout début de l'apprentissage

Le programme scolaire signale que le niveau le plus élevé est le AD qui implique que l'apprenant peut appliquer ses connaissances dans la vie quotidienne. Cette valeur proposée est intéressante, et nous permet de poser deux questions : comment les compétences acquises à l'école vont permettre à l'enfant de les utiliser dans la vie quotidienne ? Et comment les enseignants arrivent-ils à évaluer si la compétence peut être développée dans la vie quotidienne ?

Par rapport à ces questions, nous allons présenter trois niveaux d'analyse :

- Le premier consiste à exposer le point de vue des élèves. Les appréciations concernant les cours sont des données de l'enquête écrite. Nous avons demandé aux enfants : *quel cours aimes-tu et pourquoi ? et quel cours tu n'aimes pas et pourquoi ?* Ainsi, les réponses seront systématiquement présentées avec leurs propres arguments.
- Le second concernera quelques exemples d'observation en classe.
- Enfin, les notes que les élèves ont obtenues à la fin de l'année.

Dans la première partie, nous exposerons des statistiques élaborées à partir des arguments d'élèves concernant les cours et de la zone de recherche (Wanchas, Saylla et Huancarani). Dans la deuxième partie, notre objectif est de décrire des situations d'apprentissage en classe. Nous précisons qu'il ne s'agit pas d'évaluer la pédagogie de l'enseignant dans sa manière de faire un cours, mais plus de décrire la façon dont les élèves et les enseignants interagissent, le comportement envers une activité et envers le contenu du cours, qu'il s'agisse ou non de quelque chose qui se rapporte à la vie quotidienne. Dans la troisième partie, nous présentons les notes des évaluations finales de cours selon chaque district. Nous contextualisons ces trois parties en fonction de lieux de recherche.

10.2.1 La perception des cours selon les élèves de Wanchaq (zone Urbaine)

L'enquête écrite auprès de 12 élèves de la classe de quatrième année (CM1) de l'école à Wanchaq montré une variété de réponses dans le choix des cours (cf. tableau 47) et a précisé les raisons pour lesquelles ils aiment ou ils n'aiment pas le cours mentionné (cf. figure 51).

10.2.1.1 L'appréciation des élèves de Wanchaq (zone urbaine) sur les cours et les compétences développées

Selon les résultats du questionnaire écrit, les cours le plus mentionnés à l'école de Wanchaq sont : les mathématiques, l'anglais et le sport. Nous les représentons dans les graphiques de secteurs suivants : En bleu, les cours préférés tels que mathématiques et sport et en orange, les cours les moins appréciés par les élèves, tels que l'anglais et la communication.

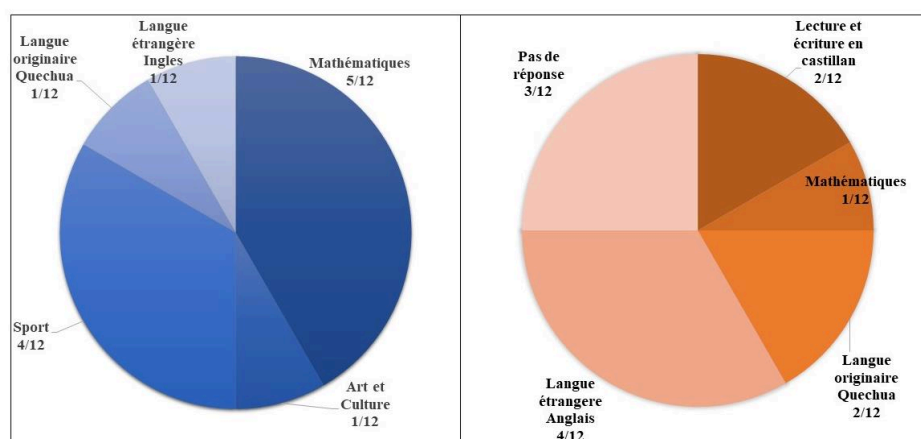


FIGURE 51 - LES RÉPONSES AUX QUESTIONNAIRES ÉCRITS DES ENFANTS (2019) SUR LES COURS QU'ILS AIMENT (BLEU) ET CEUX QU'ILS N'AIMENT PAS (ORANGE) À WANCHAQ (ZONE URBAINE)

Afin d'approfondir cette sélection de cours, nous avons demandé aux étudiants : *quel cours aimes-tu et pourquoi ?* Les arguments en faveur de leurs cours préférés sont variés selon le cours, mais se concentrent essentiellement sur le contenu et les possibilités offertes par le cours.

Ces idées sont résumées dans le tableau suivant, qui correspond à la classe, au sexe de l'enfant et au nombre de mentions, plus les arguments que l'enfant souhaite donner.

TABLEAU 48 - *TABLEAU DES ARGUMENTS SUR LES COURS QU'AIMENT LES ENFANTS DE WANCHAQ*

<i>Cours</i>	<i>Nombre et sexe</i>	<i>Réponse</i>	<i>Argument</i>
Les Mathématiques	5 garçons	« <i>J'aime les multiplications</i> » « <i>J'aime résoudre les problèmes</i> » « <i>Je n'écris que des chiffres</i> » « <i>Mon père est un comptable</i> »	Le contenu La méthodologie Par rapport à leur vie
Le Sport	4 garçons	« <i>Parce que je peux courir et respirer</i> » « <i>Nous sortons pour prendre l'air et faire de l'exercice</i> »	Pour les avantages
Langue originaire quechua	1 fille	« <i>Nous apprenons plus rapidement</i> »	Pour les avantages
L'art et culture	1 fille	« <i>Nous dessinons</i> »	Le contenu
L'anglais	1 fille	« <i>Nous apprenons de nouvelles choses</i> »	Le contenu

Les raisons invoquées par les étudiants portent sur : le contenu, la méthodologie, les avantages et la relation du cours avec la vie de l'enfant.

Dans ce sens, voyons que la dernière réponse de la cour de mathématiques est liée aux ethnothéories du père de l'élève et de lui-même. L'élève met en relation la profession de son père ; "comptable" avec la pratique des mathématiques, cela montre qu'il y a une valeur d'apprentissage pour l'enfant en lien avec sa propre vie, mettant ainsi en relation l'objectif des études avec la pratique professionnelle.

« - Par exemple, en mathématiques, cela m'a aidé parce que disons que vous avez tant avec une centaine de jouets, combien vous devriez en donner et combien il vous en resterait et tout ça.

-J'ai compris que tu aimais les maths parce que ton père travaillait avec des chiffres, c'est vrai que sais-tu de sa profession ? (Enquêteur)

- Je pense que c'est parce qu'il fait les comptes d'autres personnes, et il doit analyser ces comptes. Et voir combien il doit payer, ce qu'il doit facturer. »

«- Por ejemplo, en la matemática me sirvió porque digamos tu tiene tantas cosas, cinco juguetes, cien juguetes, tendrías que regalar, cuantos tendrías que regalar y cuantos te quedan, todo eso.

- Entendía que te gustaba la matemática porque es una profesión que trabajaba con números, es así o te gusta lo que él trabaja (su padre). Entiendes de que se trata su trabajo (entrevistadora)

- Si, creo que se trata de tienes cuentas de otras personas, y tienes que analizar esas cuentas y ver cuanto tiene que pagar, lo que tiene que cobrar, lo que tiene que pagar»

Extrait de l'entretien 4, à Wanchaq, 2019

En ce qui concerne le cours de sport, la préférence que les élèves décrivent est en relation avec les avantages : la santé et l'activité motrice. Nous avons remarqué que le contexte physique (l'infrastructure de l'école) joue un rôle important dans ces réponses. Car l'école ne disposant pas d'une grande infrastructure, les élèves et les enseignants sortent pour faire de l'éducation physique dans le parc du quartier, ce qui leur donne l'idée de « sortir, courir et de respirer ».

Les trois autres cours pour : le quechua, l'élève argumente : « *Nous apprenons plus rapidement* » et après l'avoir interrogée, nous avons découvert qu'elle ne parle pas le quechua, mais elle pense qu'étant originaire de Cusco, elle devrait apprendre cette langue. Enfin, pour les deux derniers cours, comme l'art et la culture, ils aiment le contenu du cours.

Maintenaient, voyons les cours les moins appréciés, les arguments à la question *quel cours tu n'aimes pas et pourquoi ?* Dans le cas des cours qu'ils ne préfèrent pas, deux des douze élèves n'ont pas répondu. Le reste des réponses se concentre sur l'anglais, les mathématiques, la communication et langue originaire quechua. Les arguments sont très intéressants car ils décrivent le manque de compréhension, la difficulté ou la méconnaissance du cours. Cela nous amène à nous demander ce qui se passe en classe, pourquoi ces enfants ne comprennent pas ou si cela est lié à leur vie quotidienne, car les ethnothéories des enfants indiquent que le facteur pour la réussite est le soutien d'un tuteur ou d'un parent.

TABLEAU 49 - *TABLEAU DES ARGUMENTS SUR LES COURS QUE N'AIMENT PAS LES ENFANTS DE WANCHAQ*

<i>Cours</i>	<i>Nombre et sexe</i>	<i>Réponse</i>	<i>Argument</i>
Les mathématiques	2 garçons	« Je m'embrouille dans les opérations »	Difficultés par rapport au contenu
La communication (lecture et écriture en Castillan)	1 Garçon	« Parfois les lettres sont difficiles ».	Difficultés par rapport au contenu
L'anglais	4 Garçons	« Je trouve ça difficile », « je ne comprends rien », « beaucoup de devoirs »	Difficultés par rapport au contenu
Langue originaire quechua	1 Garçon 1 fille	« Je ne comprends pas les mots » « On ne dessine pas »	Difficultés par rapport au contenu Sur la méthodologie
Sans réponse	1 Garçon 1 Fille	Sans réponse	
Tous les cours	1 Garçon	« Les cours m'ennuient un peu »	Démotivation

Dans le cas de l'anglais, que nous avons trouvé chez quatre élèves sur douze, ils mentionnent explicitement les raisons de l'incompréhension et ajoutent également les devoirs abondants à la réponse. Dans un entretien, une mère du groupe de classe, souligne que certains enfants suivent des cours d'anglais en dehors de l'école et que cela crée une inégalité dans le groupe. Elle suggère que l'enseignant prenne un niveau de base afin que tout le monde travaille de manière égale. Mettant également en contexte son ethnothéorie selon laquelle le soutien parental aux devoirs est le moyen d'atteindre l'apprentissage scolaire car elle aide à sa fille avec les devoirs et surtout avec l'anglais car elle le maîtrise.

Les autres cours mentionnés sont les mathématiques, la communication (lecture et écriture en castillan) et le quechua (langue originaire) et les réponses indiquent des difficultés de compréhension et de maîtrise. Il faut ajouter que dans cette tranche d'âge, nous avons constaté que le dessin est lié à une activité ludique qui motive l'enfant à apprendre, mais aussi pour les enseignants c'est une stratégie pédagogique qui engage l'enfant à apprendre.

Parmi les résultats de l'enquête écrite, il y a deux enfants qui ne répondent pas à la question mais nous avons rectifié lors d'un entretien car l'élève nous a indiqué qu'il aime tous les cours. C'est le cas de l'élève indique qu'il n'aime aucun cours, en démontrant sa

démotivation. Donc, le deuxième enfant qui n'a pas donné de réponse peut aussi considérer aimer tous les cours ou aucun.

10.2.1.2 Observations en classe de trois cours à Wanchaq : Communication, mathématiques et anglais

Avec la description du développement déroulé du cours, quelques détails de l'observation faite en classe et des extraits des entretiens, nous voulons montrer comment les ethnothéories et les pratiques éducatives sont entrelacées et comment elles s'adaptent les unes aux autres.

a. En classe de communication (lecture et écriture en castillan)

Avant de décrire certaines activités, nous voulons montrer comment les ethnothéories de l'enseignante, relatives à la notion de réussite éducative des élèves, la conduisent à privilégier les mathématiques et la communication qu'elle considère comme les matières les plus importantes. Pour elle, les enfants doivent être capables de lire couramment et de résoudre des problèmes mathématiques de base sans difficulté. Voici l'extrait de l'entretien sur ce point :

« Pour moi, ils devraient avoir une lecture fluide, une compréhension de la lecture plus que toute autre chose, qu'ils lisent... être plus expressifs, aussi quand ils parlent, avoir une intonation de la voix (...) Maintenant, les mathématiques, la résolution de problèmes, les problèmes en fonction de leur âge, la multiplication, la division, les quatre opérations de base. Ils devraient avoir comme base la réelle compréhension des problèmes, pas résoudre les opérations mécaniquement »

« Para mi debe de tener una lectura fluida, comprensiva, la comprensión más que todo de la lectura, que leen... ser más expresivo, al exponer también, tener entonación de voz (...) Ahora lo que es la matemática, la resolución de problemas, problemas acordes a su edad, lo que es la multiplicación, la división, las cuatro operaciones básicas. Que debe tener como base, pero comprensión de problemas, en resolución de problemas, no lo que es las operaciones resolutivas, mecánicas »

Extrait de l'entretien 6, Enseignante, à Wanchaq, 2019

Corroborant les activités en classe et la citation de l'enseignant, nous pouvons dire que les ethnothéories se sont matérialisées dans des actions concrètes, comme dans le cas du cours de communication. Les élèves de quatrième de primaire (CM1) commencent la journée avec la lecture et la dictée de mots pour vérifier leur orthographe. Lorsque les élèves se trompent dans l'écriture, l'enseignant donne comme devoir de réécrire plusieurs fois les mots mal écrits.

Un autre exemple de la manière dont les ethnothéories peuvent s'exprimer dans les pratiques éducatives peut être observé dans la séance de classe suivante.

b. En cours de mathématiques

Comme exemple de séance de classe où le but était de "se souvenir des éléments de la division". L'enseignant a formé trois groupes (deux groupes de trois élèves et un groupe de quatre élèves). Sur les douze étudiants, trois élèves étaient absents ce jour-là.

Elle a donné à chaque groupe un problème à résoudre et comme consigne d'utiliser la division comme opération. Ces problèmes étaient conformes à des exemples tirés de la réalité locale :

Problème 1 : " Si vous payez avec votre carte de crédit en plusieurs fois avec une augmentation de 29 soles sur le total de l'achat, combien devez-vous payer par mois ? "

Problème 2 : "César dit avoir calculé une division exacte dont le dividende est 524 et le diviseur 6, est-ce vrai ?"

Problème 3 : " David a fait des courses avec sa mère pour profiter des soldes du magasin, il a acheté trois chemises pour 72 soles, cinq tee-shirts pour 55 soles et une demi-douzaine de chaussettes pour 30 soles, combien coûte chaque tee-shirt et chaque paire de chaussettes ? "

Sur les trois problèmes, deux portent sur une activité de shopping, qui fait partie de la vie quotidienne des familles, mais dans le cas du premier exercice, il s'agit d'une carte de crédit, qu'un enfant de 10 ans ne possède normalement pas, sauf si elle appartient à ses parents. Mais ils en sont familiers, puisqu'ils parlaient en classe de la création de monnaie électronique ou de la façon dont ils pourraient créer leur propre banque.

Dans la résolution des problèmes de mathématiques, les groupes d'élèves se sont répartis les tâches pour savoir qui allait écrire sur le papier, puis entre eux ils se sont mis d'accord sur le résultat. Enfin, les résultats ont été exposés devant tous les élèves, afin que les autres camarades puissent évaluer les résultats aux problèmes.

Dans chaque groupe, il y avait des responsabilités différentes, les élèves ne s'investissaient pas de la même manière, car un élève dirigeait la résolution du problème et le reste des membres écrivait ou jouait. L'enseignante s'est déplacée vers chaque groupe et en même temps elle a rappelé à chacun de participer au travail d'équipe et le temps restant pour finir de résoudre le problème.

Nous avons pu constater l'autonomie des élèves dans la manière dont ils ont répondu et sont arrivés à la conclusion eux-mêmes. Malgré les erreurs dans quelques réponses, la

correction a été faite avec l'enseignant et tous les élèves. Ils se sont concentrés sur le résultat et les éléments de la division (dividende, diviseur et reste) mais, au moment de faire la correction, ils n'ont pas indiqué le processus ou la réflexion dans la résolution du problème qu'ils ont suivi. L'enseignant, quant à lui, a fait plusieurs remarques sur la partie orale des élèves, comme s'exprimer correctement dans la présentation et sur les documents écrits en grand avec le problème et la résolution.

Sur cette dernière précision " savoir s'exprimer ", nous voulons montrer qu'il s'agit d'une compétence attendue par les parents.

Les parents ont également leur propre approche des compétences en communication, lorsqu'ils valorisent la personnalité ou les activités de leurs enfants.

« Une capacité à s'exprimer ou à être un orateur (son fils), il a une très bonne capacité de leadership, mais il est un peu paresseux. C'est un peu un flemmard, il faut lui mettre la pression pour qu'il lise un livre... »

« Una habilidad de poder expresar o ser orador, tiene una capacidad de liderazgo muy buena, pero es un poquito dejado, tienes que meterle patada para que pueda leer un libro, aunque él lee un libro... »

Extrait de l'entretien 4, Père, à Wanchaq, 2019

Parmi les ethnothéories des parents, ils valorisent beaucoup l'expression orale, « l'enfant qui s'exprime bien en public », comme une caractéristique de la réussite éducative. C'est justement une compétence que l'enseignant à Wanchaq travaille en classe.

c. En cours d'anglais

Pendant notre enquête trois élèves nous ont dit ne pas aimer l'anglais. En observant le cours, ils disposent du matériel suivant : le livre et un CD pour pouvoir apprendre. Ils ont eu deux enseignants pendant l'année, le changement est dû au décès du premier. La nouvelle enseignante a changé de méthode et la difficulté du travail. En effet, nous avons reçu une observation intéressante d'une mère de famille qui parle couramment anglais, elle a reconnu que pour les enfants qui ont la chance d'étudier l'anglais en dehors de l'école ou d'avoir des parents qui parlent anglais, cela est plus facile et désavantage les élèves qui ne bénéficient pas de ces opportunités.

« Il s'agit d'avoir beaucoup de patience pour enseigner l'anglais et surtout pour les enfants, et la façon de les atteindre, il y a des enfants qui étudient l'anglais (...), si je

« Entonces es cuestión de tener mucha paciencia para enseñar inglés y en espacial para niños, y la forma de llegar a ellos, hay niños que están estudiando

ne me trompe pas. Il y avait deux enfants qui étudiaient l'anglais. Il y a d'autres parents qui parlent l'anglais, et je suppose qu'il doit y avoir des enfants dont les parents ne parlent pas anglais. Donc ça devient compliqué, et c'est le but, c'est d'essayer de voir et d'une manière uniforme, de voir que si cet enfant parle déjà, apprend déjà l'anglais, cela va rendre mon cours fastidieux »

inglés; dentro del salón, sino me equivoco, había dos niños que estaban haciendo inglés, hay otros papas si sabemos inglés, y supongo que deben haber niños que papas no hablen entonces, se complica, y ese es el tema, es tratar de ver y de manera uniforme, ver que si este niño ya me está hablando, ya me está aprendiendo inglés, le va hacer tediosa mi clase. Y no por ello, voy a hacer una clase muy avanzada, hay un niño que obviamente no va... no sabe nada que se va a perder...va llegar al infinito y más allá...»

Extrait de l'entretien 1, Mère, à Wanchaq, 2019

En résumé, la résolution de problèmes en mathématiques en classe est bien acceptée par la majorité des élèves, aussi bien dans leurs réponses que dans ce que nous observons, mais les tâches étant inégalement réparties, finalement tout le monde ne résout pas le problème, il peut y avoir un facteur d'incompréhension entre les élèves qui participent moins ou qui se cachent derrière ceux qui participent plus. En ce qui concerne la communication, les élèves expriment la difficulté surtout dans l'écriture manuscrite, et comme nous l'avons observé c'est quelque chose qui est demandé à l'élève après des erreurs orthographiques. D'autre part, les élèves éprouvent également des difficultés à comprendre et à faire leurs devoirs en anglais. Une mère de famille remet cela en question, en raison de la diversité des niveaux des élèves et de la méthodologie de l'enseignant.

C'est pourquoi, il nous semble intéressant de réunir tous ces éléments de sources différentes pour constater certains problèmes d'apprentissage.

Des ethnothéories sur ce que l'enfant devrait apprendre, comme "bien parler en public" est une compétence appréciée par les parents et les enseignants. Mais en soi, lorsque nous examinons les pratiques éducatives, nous constatons d'une part, qu'ils ne travaillent pas certains processus communicatifs, comme dans le cas de la résolution de problèmes mathématiques, d'autre part, l'idée du travail coopératif, selon le programme scolaire, est perdue lorsqu'un ou deux élèves font le travail pour tous.

10.2.1.3 Notes de cours des élèves à Wanchaq

Dans la classe de Wanchaq, nous avons 12 élèves, avec deux types de notes "AD" et "A". Cela signifie que tous sont capables de passer au niveau supérieur, cinquième année primaire, et ont acquis les compétences à un niveau optimal pour ceux qui ont la note « AD » qui va au-delà de ce qui est attendu. Regardons le graphique radar suivant, que nous avons généré à partir du bulletin des notes des élèves dans le programme Excel :

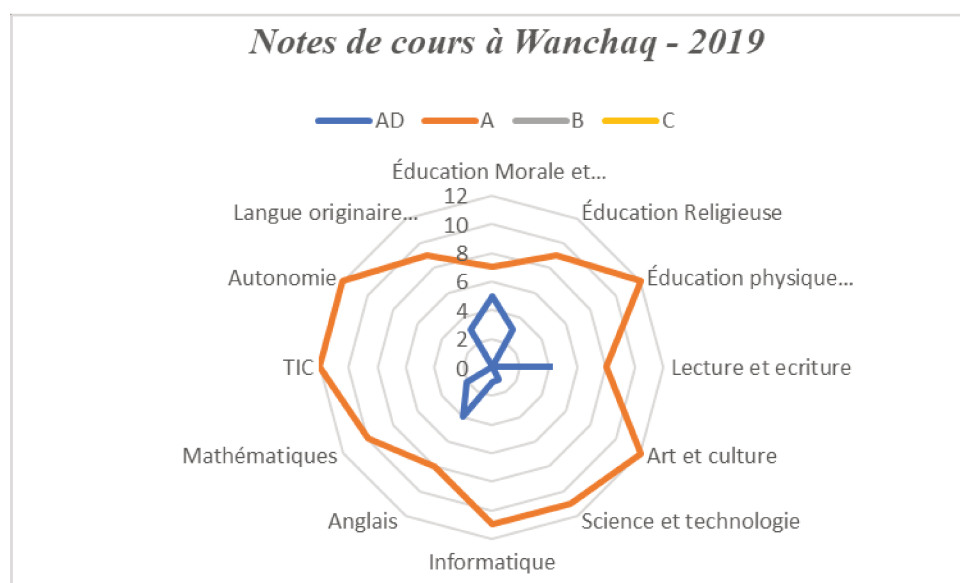


FIGURE 52 - GRAPHIQUE RADAR REPRÉSENTANT LES NOTES FINALES DE L'ANNÉE 2019 À L'ÉCOLE PRIVÉE DE WANCHAQ (ZONE URBAINE)

Dans le graphique radar nous voyons des axes représentés par les cours. Les fils de l'araignée représentent la fréquence des notes sur ces axes. Il y a deux tendances, d'abord la tendance bleue qui montre les élèves avec les meilleures notes « AD », principalement 8 cours, et la seconde tendance orange dans le radar qui montre les cours avec la note « A ».

Nous constatons selon le graphique radar, que la note « A » est obtenue dans une majorité de disciplines. En revanche le nombre de filles étant trop modeste (trois), il n'est pas judicieux d'établir une comparaison basée sur le sexe de l'élève. (Cf. tableau 55 de l'annexe 12). Ce qui nous intéresse de voir c'est la relation de notes et de préférence. De 12 élèves, 2 ont la note « AD » et 10 ont la note « A ». De ceux-là 4 disent que c'est leur cours préféré et 2 qu'ils n'aiment pas car ils ont de la difficulté à résoudre des problèmes. Cela peut être l'argument pour l'obtention d'une meilleure note.

Si nous établissons un lien entre les cours et les activités des élèves en dehors du cadre scolaire, d'après les entretiens et les observations sur les compétences sociales et économiques de nombreux élèves utilisent ces compétences scolaires dans leur vie quotidienne.

Dans les activités, nous voyons que les enfants peuvent bien utiliser les mathématiques dans des petits commerces créés par eux-mêmes.

Dans la projection future des élèves, les compétences en informatique et TIC (les technologies de l'information et de la communication) de l'école sont aussi en accord avec ces intérêts. De 12 élèves, 1 a la note AD et 11 la note A alors les 12 dominent le cours. Par exemple : 4 des élèves de Wanchaq veulent être youtubeurs, ils parlent d'ailleurs en classe de la technologie des jeux vidéo et des portables, cela concerne leur vie quotidienne.

L'évaluation des élèves ne repose pas seulement sur les connaissances, mais aussi sur les capacités socio-émotionnelles et le comportement personnel, qui sont également évalués à l'école et observés dans l'environnement familial. Nous avons constaté qu'en cours, lorsque les élèves réalisent une présentation, l'enseignante impose de contraintes, comme saluer avant de parler, présenter ce qui doit être communiqué, toujours regarder l'auditoire et ne pas lui tourner le dos, parler à voix haute, avec des mots compréhensibles et utiliser le matériel produit en groupe ou individuellement. Cela est demandé aux élèves moins à l'aise, lesquels sont parfois choisis par le groupe parce qu'ils ne travaillent pas comme tout le monde ou pour les encourager à être moins timides.

10.2.2 La perception des cours selon les élèves de Saylla (zone périurbaine)

À Saylla, nous avons proposé le questionnaire écrit à 27 enfants, tous en quatrième année primaire (CM1). Ils n'ont pas de cours de quechua ni d'anglais, cours qui ne sont donc pas inclus dans leurs réponses. Les cours qui ont la charge horaire la plus élevée et qui utilisent les compétences transversales sont principalement la communication (écriture et lecture) et les mathématiques.

10.2.2.1 L'appréciation des élèves à Saylla sur les domaines curriculaires et les compétences développées

Dans l'enquête écrite, nous avons demandé aux enfants : « quel cours aimes-tu et pourquoi, quel cours n'aimes-tu pas et pourquoi ? » Dans la figure ci-dessous, nous voyons en bleu les cours qu'ils aiment, qui sont au nombre de quatre : mathématiques, sciences et technologie, communication (écriture et lecture) et sport. Dans le graphique orange, les cours qu'ils n'aiment pas sont au nombre de six et il y a cinq étudiants qui ne répondent pas à la question. Regardons le graphique et analysons-le ensuite :

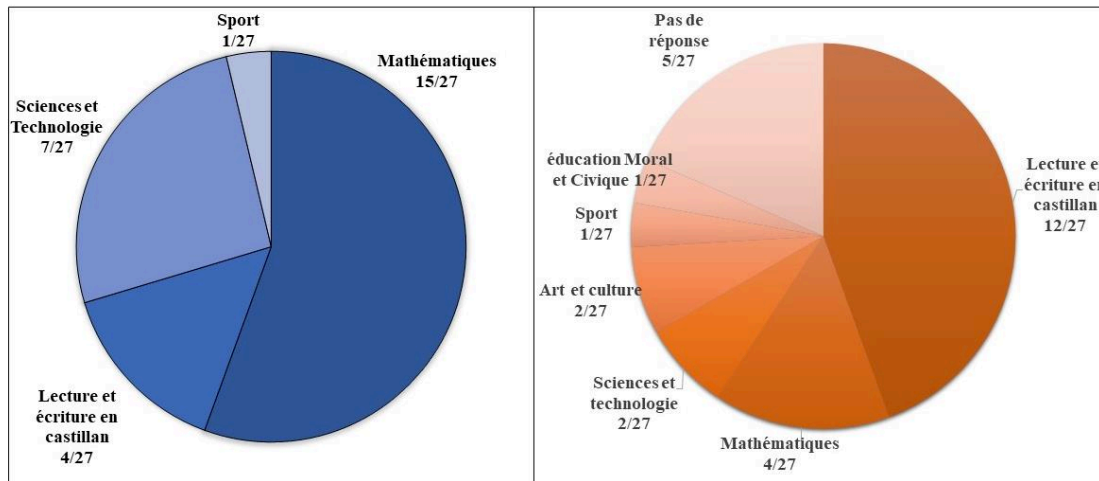


FIGURE 53 - RÉPONSES DES ENFANTS AU QUESTIONNAIRE ÉCRIT 2019 SUR LES COURS QU'ILS AIMENT ET CEUX QU'ILS N'AIMENT PAS À SAYLLA (ZONE PÉRIURBAINE)

Selon le nombre d'élèves, nous constatons qu'il y a plus d'enfants qui aiment les mathématiques (15/27) que le cours de communication (lecture et écriture) (12/27). En ce qui concerne le cours de sciences et de technologie, 7/27 aiment ce cours et deux disent qu'ils ne l'aiment pas. Les cours qu'ils ne préfèrent pas sont : l'éducation morale et civique (1/27), le sport, l'art et la culture (2/27).

Voyons maintenant qu'en approfondissant les raisons pour lesquelles ils aiment certains cours, ils donnent 3 types d'arguments : Des arguments sur le contenu ; par exemple, « *j'aime apprendre la division* » lorsqu'ils parlent du cours de mathématiques ou « *le cours parle des plantes* » dans le cas du cours de science et technologie. Le deuxième argument concerne leur motivation, lorsqu'ils annoncent, c'est « *facile, beau et intéressant* ». Le dernier type d'argument est lié à la projection dans le futur « *quand je serai grand je serai vétérinaire* » en référence au cours de science et technologie. Concernant cette dernière réponse, nous avons interrogé la jeune fille qui a expliqué que, bien qu'elle aime ce cours, l'idée de faire des excursions en dehors de la classe, comme le proposent les enseignants, est quelque chose qu'elle n'aime pas à cause de l'effort physique que cela implique.

Le tableau suivant résume les idées des enfants :

TABLEAU 50 - *TABLEAU DES ARGUMENTS SUR LES COURS QU'AIMENT LES ENFANTS DE SAYLLA*

<i>Cours</i>	<i>Nombre et genre</i>	<i>Réponse</i>	<i>Argument</i>
Les mathématiques	6 garçons 9 filles	« Ce sont des problèmes à résoudre », « J'aime apprendre la division », « c'est bien de soustraire, d'additionner et de multiplier », « je sais ce qu'est une fraction », « j'aime résoudre les problèmes », « nous apprenons l'addition », « j'aime additionner », « je m'amuse à résoudre des problèmes », « nous travaillons avec la soustraction », « la multiplication et la division sont difficiles » « Les maths nous les trouvons partout » « Joli, facile, j'aime les chiffres »	De contenu Motivation
Science et technologie	3 garçons 4 filles	« Il s'agit de beaucoup de curiosité », « j'aime connaître la nature », « il parle des plantes ». « C'est intéressant » « Quand je serai grand, je veux être vétérinaire »	De contenu En relation avec des aspects de la vie future
La communication (écrire et lire)	2 garçons 2 filles	« Il s'agit de répondre à des questions », « Nous pouvons lire et répondre aux questions », « nous essayons d'écrire des choses importantes ».	De contenu
Sport	1 garçon	« Jouer au football est très amusant »	Motivation

Voyons maintenant les cours que les étudiants n'aiment pas et leurs arguments. Concernant les raisons pour lesquelles certains élèves ne préfèrent pas les six cours mentionnés, nous avons quatre arguments, tout d'abord à cause du contenu, par exemple « je n'aime pas lire » lorsqu'ils mentionnent le cours de communication (lecture et écriture) ou « les choses sont de la science » dans le cas de cours de sciences et de la technologie. Les arguments de découragement sont : « c'est ennuyeux, difficile », le troisième argument est le manque de résultats, « parce qu'on ne fait rien » et enfin les arguments qui portent sur les risques, en référence au cours d'éducation physique et sportive. Ce dernier argument est proposé pour une

filles handicapées de 12 ans, elle n'arrive ni à lire ni à écrire mais elle peut répondre à des questions parce que nous l'avons aidée à réaliser le questionnaire. Elle considère que les enfants la frappent avec une balle pendant le cours d'éducation physique et sportive, ce qui pourrait être considéré comme une forme d'harcèlement. L'un des enfants interrogés, de sa classe (entretien 7), commente qu'ils sont camarades de classe depuis la première année d'école primaire et qu'il l'a défendue à de nombreuses reprises lorsque les enfants la taquinaient ou l'embêtaient, mais parmi ses explications, il m'a dit qu'il voit en elle de nombreuses capacités, comme celle de porter de l'eau pour arroser les plantes ou d'être obéissante aux demandes de l'enseignant. Regardons le tableau récapitulatif de ces arguments :

TABLEAU 51 - TABLEAU DES ARGUMENTS SUR LES COURS QUE N'AIMENT PAS LES ENFANTS DE SAYLLA (ZONE PÉRIPHÉRIQUE URBAINE)

<i>Cours</i>	<i>Nombre et genre</i>	<i>Réponse</i>	<i>Argument</i>
La Communication (lecture et écriture)	8 garçons 4 filles	« Je n'aime pas lire », « je dois écrire », « C'est juste de l'écriture », « il y a beaucoup d'écriture » « Je n'aime pas ça », « c'est très ennuyeux », « je ne sais rien du tout », « difficile pour moi » « Parce que nous ne faisons rien », « nous ne faisons pas beaucoup de progrès »	Le contenu Découragement La manque de résultat
Les mathématiques	1 garçon 3 filles	« Les problèmes sont difficiles », « Je n'aime pas les chiffres » « Quelques questions que je ne comprends pas »	Le contenu Découragement
Éducation physique	1 fille	« Ils me frappent avec le ballon »	Risque
Sciences et technologie	1 garçon 1 fille	« Les choses sont de la science »	Le contenu
Morale et civique	1 garçon	« Il y a des questions difficiles »	Découragement
L'art et culture	2 filles	« Je ne peux pas dessiner autant ».	Découragement

En général, les arguments de contenu soulignent cette préférence majoritaire pour les mathématiques, alors que dans le cas contraire, l'écriture et la lecture demandent un grand

effort qui décourage les enfants qui disent ne pas aimer ce cours. Nous avons également constaté qu'un facteur de compréhension ou d'incompréhension des cours peut donner motivation (appréciation positive) ou au contraire un découragement au niveau de l'apprentissage des cours. Et si nous faisons le lien avec les ethnothéories des enfants, où l'élève qui réussit dans son éducation est celui qui fait ses devoirs scolaires ou obtient des diplômes, ils trouveront des barrières et des frustrations face à l'accomplissement de ceux-ci. On peut l'expliquer par un découragement à cause des difficultés telles que l'incompréhension et l'ennui. À notre avis, ces problèmes peuvent être résolues par une meilleure méthodologie en classe et un soutien à la maison (la demande explicite des enfants et des enseignants).

10.2.2.2 Observation en classe à Saylla : Sciences et technologie

Nous avons suivi plusieurs cours portant sur cette matière ; l'enseignante introduit toujours le sujet du cours par des questions. Elle rappelle souvent ce qui a été fait auparavant, puis commence à expliquer ce qu'ils vont réaliser. La participation est toujours basée sur le volontariat mais des élèves peuvent être interrogés de façon plus ciblée par l'enseignante. Sa façon d'expliquer ou de raconter attirait toujours l'attention des élèves.

Elle utilise des documents imprimés que les élèves mettent dans leurs cahiers et, selon l'ordre qu'elle indique, ils commencent à répondre aux questions ou à faire les activités.

Regardons une séance du cours de science et technologie, dans laquelle les mathématiques sont utilisées comme une compétence transversale.

a. Le but de la séance : "Mesurer l'eau » mesurer la quantité

L'enseignante commence par poser des questions aux élèves : « *qu'est-ce que l'estimation ?* » une élève dit, calculer. Puis elle continue avec les questions « *Qu'est-ce que vous comprenez par capacité ¹⁵²?* » un autre élève répond « *capable de faire quelque chose* » et l'enseignant répond « *capable de contenir* ». L'enseignante renforce avec des exemples, en montrant différents récipients, une bouteille de colle liquide que les élèves portent dans leur sac à dos et un seau de peinture d'un litre. Avec ces exemples elle veut démontrer que les récipients ne contiennent pas la même chose ni la même quantité de liquide.

Les groupes sont formés en fonction des places occupées par les élèves et il est habituel qu'ils se mettent en groupe lors des travaux collectifs. L'enseignante peut demander à certains élèves de changer de place si elle considère qu'ils ne respectent pas les règles. Regardons la consigne de cette séance, lue par les élèves à haute voix :

¹⁵²Quantité que peut contenir un récipient.

Problème :

"Pendant le cours de sciences, les enfants de la quatrième année de l'établissement scolaire (...), ont découvert qu'il est conseillé à un enfant de boire 1 ½ litre d'eau par jour, surtout s'il effectue des activités physiquement exigeantes, comme dans les sorties d'école. Pendant la visite au musée Inca, chaque élève boit de l'eau comme suit : Une fille boit ½ litre d'eau et un garçon boit 4/4 litre d'eau. Quelle quantité d'eau chaque élève doit-il boire pour atteindre la quantité recommandée par les spécialistes ?

Après avoir réfléchi au problème, elle leur donne des bouteilles avec les mesures en litres et leur donne également de l'eau pour qu'ils puissent résoudre le problème en pratique.

L'enseignante va de groupe en groupe, pour qu'ils résolvent le problème, car c'est elle qui fait l'expérience dans chaque groupe.

Les approches des élèves lors de cette activité sont diverses, certains restent passifs et d'autres vont prendre le matériel avec l'enseignante ou encore juste regarder.

Ce que nous avons observé, c'est que même si la tâche et le travail en groupe peuvent renforcer la solidarité et le travail collaboratif, les enfants n'ont pas le temps d'expérimenter. L'enseignant résout tout de suite, prend de l'eau, fait les mesures, pose des questions mais un ou deux finissent par ne pas répondre, et les enfants n'ont pas le temps de le faire eux-mêmes. Dans cette session, nous constatons que les réponses des enfants sur les cours qu'ils n'aiment pas comme les mathématiques et sciences et technologie, « *les problèmes sont difficiles* », « *Je n'aime pas les chiffres* » ou « *quelques questions que je ne comprends pas* », correspondent aux activités que nous venons de décrire. Car même s'ils le considèrent comme très intéressant, divertissant et très proche des situations de la vie comme le contact avec la nature, le manque d'autonomie et le temps réduit produisent un déséquilibre puisque tous les élèves ne peuvent pas répondre à ces exercices, c'est le professeur qui les résout pour eux.

Les parents de cette classe, interprètent l'attitude de l'enseignante comme un manque de patience, comme nous l'avons également vu lors d'une réunion, où les parents se sont plaints de son attitude violente et irritante envers leurs enfants, ainsi que du fait qu'elle donne beaucoup de devoirs.

Par exemple, un des pères explique que l'enfant réalise ces tâches mais qu'il ne va pas les présenter à l'enseignant car il a peur de la correction et de la comparaison avec les autres élèves de classe.

« Je ne sais pas, je pense que ce que je vais

«No sé, creo que lo que voy a la profesora

dire à l'enseignant, elle l'humilie un peu, il est bas (les notes), là je crois qu'on ne peut pas comparer un enfant avec un autre enfant, parce que son moral, l'estime de soi, vous le rabaissez, donc le professeur dit « tu es comme ça, il est comme ça ». L'autre année, il allait bien à l'école, il ne lui donne pas son devoir, il a peur de quelque chose »

y converso, un poquito la profesora le está humillando, un poquito está bajo (se refiere a las notas), ahí creo que le dice, a un niño no le puedes comparar con otro niño, porque su autoestima moral lo bajas, entonces la profesora dice, “tu estas así, él esta así”, por ahí entonces esta un poquito bajo. El otro año estaba bien en su trabajo, no le entrega a la profesora, tendrá temor miedo, algo»

Extrait de l'entretien 8 Père à Saylla, 2019

Lors de la réunion évoquée, les parents ont demandé à l'enseignante de ne pas donner trop de devoirs et de motiver les élèves, car leurs enfants leur ont dit qu'elle leur criait dessus. Ce fut un moment de critique de l'enseignant, qui tentait d'expliquer et de trouver un accord pour améliorer l'apprentissage des enfants avec le soutien des parents, mais le débat a été houleux.

10.2.2.3 Notes de matières à l'école de Saylla – zone péri- urbaine

Le groupe de Saylla compte 27 élèves. Nous voyons dans le graphique radar du programme Excel ci-dessous :

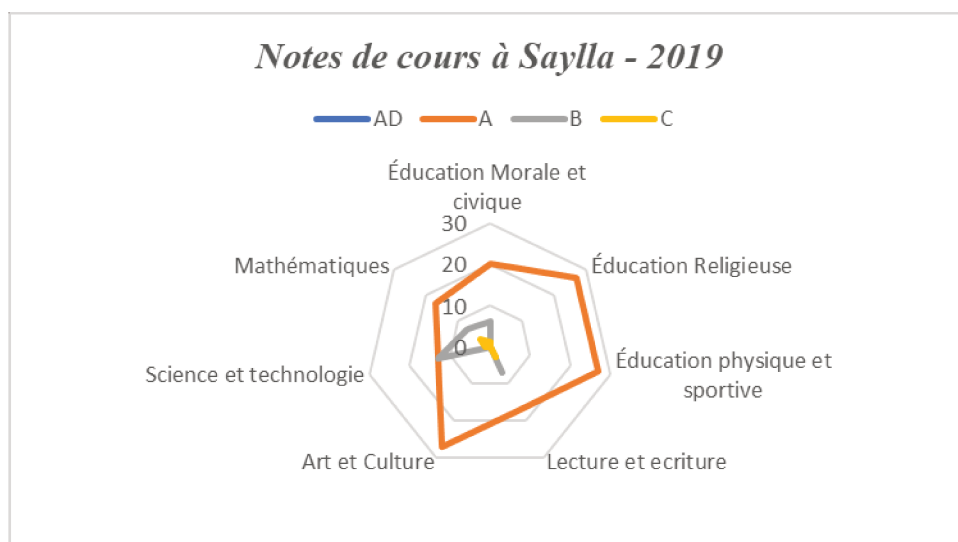


FIGURE 54 - GRAPHIQUE REPRÉSENTANT LES NOTES FINALES DE L'ANNÉE 2019

Observons que la note "AD" est inexistante. Il y a trois tendances sur les axes, l'orange avec la note « A », indique qu'ils ont acquis les compétences développées, la plupart des élèves (27/27) ont cette note. La deuxième tendance, en gris avec la note « B » indique que l'élève est en cours d'apprentissage et finalement la tendance jaune où la note est « C » qui montre que les élèves sont au début des apprentissages.

Grâce aux données présentées dans la figure 54 la tendance la plus visible est la note « A », cela explique que la plupart des enfants vont passer en classe supérieure.

Examinons les notes en fonction des tendances et du sexe des enfants (cf. tableau 56 de l'annexe 12). Les différences de notes entre garçons et filles ne sont pas remarquables, par exemple dans les cours de mathématiques et de communication, dans chaque cours il y a 17 élèves avec des notes « A », laquelle dit que l'élève a acquis la compétence et peut passer en 5^{ème} de primaire. En mathématiques de 17 élèves avec « A » 9 sont des filles et 8 sont des garçons. En communication (lecture et écriture) de 17 élèves avec la note « A » 10 sont des filles et 7 sont des garçons.

Sur 27 étudiants, 13 ont une note « B ». Grâce aux entretiens, voyons-nous la relation avec le contenu des compétences du cours au travers du cas de l'enfant qui à "B" en science et technologie. Le cours comporte trois compétences :

1. Recherche par des méthodes scientifiques,
2. Explique le monde naturel et artificiel à partir de la connaissance du vivant, de la matière et de l'énergie, de la biodiversité, de la terre et de l'univers.
3. Conçois et construis des solutions technologiques pour résoudre des problèmes.

Nous constatons que l'enseignant a des stratégies intéressantes pour la deuxième compétence. En assistant aux cours de sciences et technologie on voit que, l'enseignante complète souvent le cours par des activités hebdomadaires comme l'arrosage des plantes, car elle a installé différentes plantes dans des pots le long du parcours au niveau de l'entrée devant la salle de classe. Ils vont également à l'extérieur de l'école pour arroser les plantes à tour de rôle. Elle leur parle beaucoup de l'environnement. Mais regardons maintenant d'une part la vie quotidienne d'un des élèves, celui qui à « B » et comment le père pense à l'éducation scolaire de son enfant (entretiens 8 et 9). Il s'agit d'un élève qui, dans l'interview, parle de la nature, il aime travailler dans la ferme familiale et son père explique que parfois il plante sans savoir si les plantes vont pousser. D'autre part, le garçon nous dit aussi qu'il aime s'occuper des animaux, qu'il a des coqs, des poules, des cochons d'inde et des chiens. Il dit que c'est quelque chose qu'il aime vraiment faire. En regardant les résultats des autres cours il a « C » en mathématiques et communication (écriture et lecture en castillan) et c'est peut-être le

problème qui fait que l'enfant n'obtient pas de meilleures notes, même s'il aime beaucoup le cours. Il faut noter que les cours où il a « C » sont transversaux et permettraient d'améliorer les compétences 1 et 3 en sciences et technologie (cf. page 300). D'autre part, il existe un conflit d'incompréhension entre les parents et l'enseignant. Les arguments sont les suivants : le père du garçon explique que l'enfant a peur de l'enseignante et qu'il n'a pas l'habitude de rendre ses devoirs de peur qu'elle réagisse en criant si son devoir est mauvais.

Ainsi l'attitude de l'enseignant(e) qui est prise comme un facteur pour la réussite éducative par les parents et les élèves. Même si nous constatons l'enthousiasme de l'élève pour le contenu du cours, il existe une relation difficile avec l'enseignante. Elle a un processus intéressant pour travailler le cours, mais elle enlève l'autonomie des élèves quand elle résout elle-même les tâches pratiques qu'elle donne en classe. En plus de cela, nous avons remarqué dans cette classe que les relations entre les parents, les élèves et les enseignants ont été tendues dès le début de l'année, ainsi un lien relationnel calme et pondéré est un facteur essentiel pour favoriser la réussite éducative.

Notre dernière analyse sur les notes consiste sur un point méthodologique. Les enfants peuvent nécessiter une rigueur dans l'abstrait (problèmes mathématiques, calcul, description, etc.). Nous avons donc trouvé intéressant que l'enseignant organise des séances d'évaluation en utilisant le cadre de l'Évaluation Nationale des Élèves (ECE) et qu'il corrige ensuite avec eux. Ainsi ils reçoivent un retour. Cela semblait être un bon exercice pour eux, car ils pouvaient apprendre à résoudre et aussi partager leurs réponses avec leurs camarades de classe.

10.2.3 La perception de cours selon les élèves de Huancarani (zone rurale)

À Huancarani 60 enfants ont rempli le questionnaire écrit car il s'agit de trois classes de la quatrième année (CM1) de l'école primaire. Nous verrons donc un plus grand nombre de réponses.

Dans le développement de cette partie, nous montrerons l'appréciation des 60 élèves sur les cours. Pour décrire le déroulement d'un cours, nous choisirons uniquement la classe B de la quatrième année et pour l'analyse des notes, nous les présenterons selon les groupes de classes A, B et C.

10.2.3.1 L'appréciation des élèves de Huancarani sur les domaines curriculaires et les Compétences développées

Voyons la diversité des réponses dans les figures suivantes, en bleu les cours que les enfants préfèrent et en orange ceux qu'ils ne préfèrent pas.

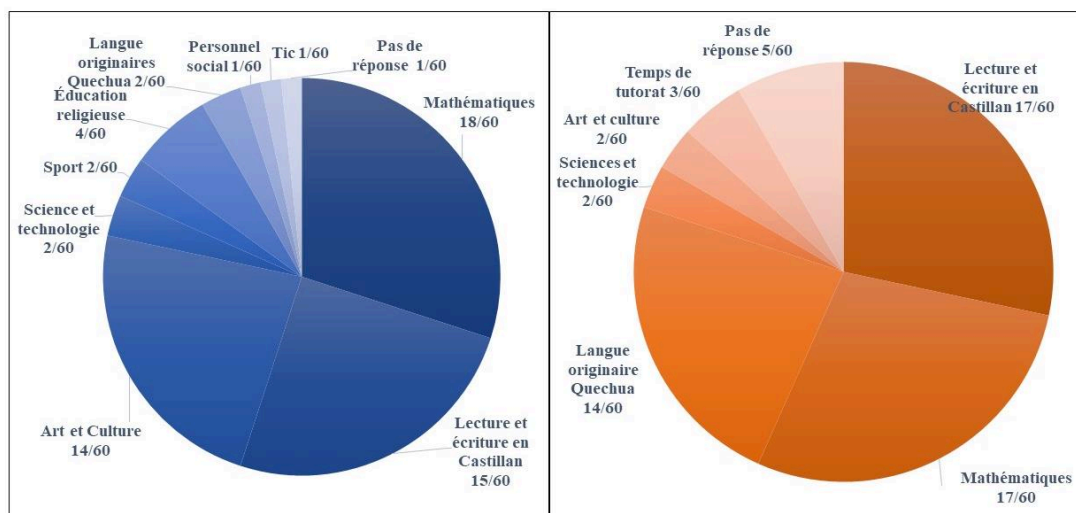


FIGURE 55 - LES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE ÉCRIT PAR ÉLÈVES DE HUANCARANI (2019) LES COURS QU'ILS AIMENT ET CEUX QU'ILS N'AIMENT PAS

Quant aux cours préférés par les enfants, nous trouvons trois cours avec un grand nombre d'élèves : les mathématiques (18/60), la communication ; lecture et écriture (15/60) et les arts et la culture (14/60). La même situation se produit avec les cours que les enfants n'aiment pas, car il y a trois grands groupes et ils coïncident dans les cours de mathématiques (17/60) et de communication ; lecture et écriture (17/60) et un autre cours qui attire notre attention qui est la langue originaire Quechua (14/60).

Comme dans le cas de Wanchaq et Saylla, zones urbaines et périurbaines, les réponses des enfants se concentrent sur deux matières, surtout les mathématiques et la communication (écrire et lire en castillan), selon notre analyse cela est dû au temps que les écoles consacrent à ces cours ainsi qu'au fait qu'ils sont utilisés comme cours transversaux. D'autre part, le troisième cours nous semble significatif dans ce groupe, le cours d'art est celui qu'ils aiment le plus et si nous nous rappelons des dessins faits par les enfants à Huancarani, cinq enfants voulaient être dessinateurs ou peintres, en fait deux d'entre eux ont dessiné quelque chose, au lieu de se dessiner eux-mêmes, ce qui confirme le souhait qu'ils ont depuis qu'ils sont petits. Dans le cas du troisième cours qu'ils n'aiment pas, il y a le cours de langue originaire quechua, nous avons été très impressionnés de cette réponse car il s'agit d'une école d'éducation bilingue interculturelle. Son rôle est de renforcer l'apprentissage, car dans cette région on dit que le quechua est la langue originaire, mais avec le temps ils perdent la langue, l'école doit donc renforcer son utilisation et son apprentissage. Ceci est déterminé par le Ministère de l'Éducation.

Lorsqu'on leur demande dans le questionnaire sur les préférences du cours, les enfants donnent trois types d'arguments : le contenu, par exemple en mathématiques, « j'apprends à

additionner et à multiplier » ou en communication « *lire est agréable* », parmi d'autres phrases. L'argument de la motivation de l'élève, « *je peux maîtriser les mathématiques* » ou « *je peux apprendre les mathématiques* » ou « *je peux apprendre à écrire* », etc. le verbe pouvoir est utilisé de façon récurrente donc ils s'attribuent le nécessaire pour réaliser l'apprentissage. Le troisième argument concerne la méthodologie, « c'est facile, on fait des dessins, on écrit ». Regardons le tableau suivant avec ces réponses.

TABLEAU 52 - **TABLEAU DES ARGUMENTS SUR LES COURS QU'AIMENT LES ENFANTS DE HUANCARANI**

<i>Cours</i>	<i>Nombre et genre</i>	<i>Réponse</i>	<i>Argument</i>
Les mathématiques	12 Garçons 6 Filles	« <i>J'aime les multiplications</i> », « <i>j'aime la division et la multiplication</i> », « <i>il m'apprend à faire des additions, des soustractions, etc.</i> », « <i>j'aime la multiplication et la division</i> », « <i>j'apprends à additionner et à multiplier</i> ». « <i>Nous apprenons</i> », « <i>c'est amusant</i> », « <i>parce que j'aime les maths</i> », « <i>je peux et je maîtrise les mathématiques</i> ». « <i>C'est facile</i> », « <i>parce que nous avançons</i> », « <i>parce que c'est facile à faire</i> »	Le contenu La motivation
La communication (lecture et écriture en castillan)	5 Garçons 10 Filles	« <i>C'est un poème ou un texte</i> », « <i>j'aime lire</i> », « <i>la lecture est agréable et belle</i> », « <i>il s'agit des lectures</i> », « <i>j'aime copier à partir du livre</i> », « <i>parce que j'aime lire des histoires</i> », « <i>J'aime beaucoup lire</i> » et « <i>nous faisons des textes</i> ». « <i>Parce que c'est très facile</i> », « <i>c'est très amusant</i> », « <i>c'est très bon pour s'amuser</i> », « <i>il y a des textes amusants</i> », et « <i>parce qu'il apporte de belles histoires</i> »	Le contenu et la méthodologie La motivation
L'art et la culture	5 garçons 9 filles	« <i>J'aime dessiner</i> », « <i>j'aime peindre</i> », « <i>c'est que j'aime tous les dessins</i> », « <i>parce que nous dessinons des choses</i> » et « <i>j'aime les couleurs</i> » « <i>Nous donne du calme</i> », « <i>c'est facile</i> ».	Le contenu La motivation
Religion	2 garçons 2 filles	« <i>Prononçons la parole de Dieu</i> », « <i>Nous parlons de quelqu'un de très important</i> »	Le contenu

		« Nous faisons des dessins de Jésus »	La méthodologie
		« C'est agréable ».	La motivation
<i>Langue d'origine</i>	2 garçons	« C'est mon préféré »	La motivation
<i>Quechua</i>			
<i>Sciences et technologie</i>	1 garçon 1 fille	« Parce qu'il peut apprendre le corps », « parce que je veux en savoir plus sur la technologie »	Le contenu
<i>Éducation physique</i>	2 garçons	« J'aime le sport », « je fais des exercices »	Le contenu
<i>Le TIC (les technologies de l'information et de la communication)</i>	1 garçon	« C'est amusant et très intelligent »	Le motivation
<i>Éducation Morale et civique</i>	1 garçon	« C'est pour écrire »	La méthodologie

Dans le cas des cours qu'ils n'aiment pas, les raisons qu'ils donnent sont au nombre de trois : à cause du contenu, par exemple certaines expressions, « je n'aime pas la somme », « je n'aime pas les lettres ». À cause de la méthodologie, « c'est juste de la copie », « c'est difficile à lire et à prononcer ». À cause de découragement « c'est ennuyeux », « c'est difficile », « je suis nul », « je suis fatigué » ... On voit surtout qu'ils parlent de difficultés lorsqu'ils évoquent la méthodologie et de découragement. Regardons le tableau suivant :

TABLEAU 53 - TABLEAU DES ARGUMENTS SUR LES COURS QUE N'AIMENT PAS LES ENFANTS DE HUANCARANI

<i>Cours</i>	<i>Nombre et genre</i>	<i>Réponse</i>	<i>Argument</i>
<i>Mathématiques</i>	4 Garçons 13 Filles	« Il y a des problèmes et je n'aime pas ça », « Ce sont des chiffres », « Je n'aime pas la somme »	Le contenu
		« C'est difficile », « Je suis nul », « je ne comprends toujours pas », « c'est un peu compliqué », « parce que c'est ennuyeux », « Je ne peux pas le faire autant », « parce que c'est trop dur », « c'est trop difficile de répondre »	Le découragement

<i>Communication (écriture et lecture)</i>	12 Garçons 5 Filles	« Lire », « je n'aime pas les histoires », « je n'aime pas les lettres », « les histoires sont trop longues » « Il s'agit d'écrire », « les lectures », « parce que c'est juste copier ». « C'est ennuyeux d'écrire », « c'est ennuyeux », « c'est très laid », « parce que c'est fatigant », « parce que je suis fatigué d'écrire », « parce que c'est difficile ».	Le contenu La méthodologie Le découragement
<i>Quechua</i>	9 Garçons 5 Filles	« Je ne comprends pas certains mots » « Je ne sais pas comment parler le quechua », « je ne sais pas lire le quechua », « Il est difficile de parler », « je ne sais pas lire le quechua » « Je ne peux pas écrire », « c'est difficile à lire et à prononcer » « Parce que c'est ennuyeux », « parce que nous ne faisons pas de progrès », « c'est ennuyeux », « c'est difficile d'écrire et de lire »	Le contenu La méthodologie Le découragement
<i>L'art et culture</i>	1 Garçon 1 Fille	« Je n'aime pas me tâcher », « C'est ennuyeux ».	Le découragement
<i>Les sciences et la technologie</i>	1 Garçon 1 Fille	« C'est difficile ».	Le découragement
<i>Tutorat</i>	1 Garçon 2 Filles	« C'est un peu ennuyeux », « nous ne travaillons pas », « parce que c'est un peu bizarre ».	Le découragement

L'heure de tutorat n'est pas un cours en soi, mais un temps que l'enseignant peut utiliser pour organiser une activité avec les enfants ou pour parler d'un problème de comportement en classe. Cependant ils ne sont pas motivés car ils ne trouvent pas de logique, et trouvent cela ennuyeux et bizarre.

Nous constatons que les cours les plus fréquemment mentionnés par les étudiants sont les mathématiques (17), la communication (17) et le quechua (14). Les raisons expriment l'incompréhension, la difficulté avec des expressions comme ennuyé, nul et fatigué.

La mention du cours de quechua appelle la réflexion car Huancarani est une école EIB où la langue originaire est en renforcement. De 60 élèves, deux aiment la cours et 14 ne

l'aiment pas. Parmi les raisons, on trouve la motivation "c'est mon préféré" ; dans le cas de 14 autres élèves, ils le trouvent difficile à écrire, à prononcer et à lire. Il s'agit avant tout d'un appel à un travail méthodologique.

Nous avons constaté, lors de nos observations en classe, que les enseignants utilisent très peu le quechua en classe, sauf pour l'apprentissage du quechua, par exemple pour chanter une chanson. Cependant, nous avons remarqué deux utilisations spontanées, lorsque les enfants plaisantent entre eux et comme moyen que les enseignants utilisent pour attirer l'attention.

10.2.3.2 Observation en classe à Huancarani d'une séance de cours de mathématiques

Nous allons relater une séance de mathématiques de la quatrième année B de l'école primaire à Huancarani :

L'enseignant distribue des fiches des mathématiques. Il indique aux élèves de bien coller la feuille dans les cahiers et les aide lui-même à le faire. Cette partie de l'activité prend beaucoup de temps (20 minutes). Il donne ensuite quelques minutes aux élèves pour aller aux toilettes.

Avant de commencer les exercices des mathématiques, il indique les règles de participation, comme lever la main pour parler, écouter lorsqu'un camarade parle, etc. Tous les enfants commencent avec une note de 20. Si l'élève ne respecte pas les règles, en se déplaçant sans y avoir été autorisé par exemple, le professeur diminue la note. L'enseignant inscrit une liste au tableau, sur laquelle figure également son nom, afin que les élèves puissent suggérer à l'enseignant de baisser sa note. Il explique cela comme une démocratie en classe.

- Le professeur demande à un élève de lire le premier problème.

Problème 1 :

Maribel observe le paquet dans le supermarché de pommes de terre à 60 Kg.

Qu'est-ce que l'information indique ?

a) volume b) Surface c) la durée d) Masse

- Les élèves répondent tous "masse" : « option d »
- Le professeur leur dit « *c'est la réponse* »

Après ils passent à autre problème :

Problème 2 :

Roberto emballe des sacs de riz de cinq kilogrammes chacun... qu'utilise-t-il ? il ne pèse qu'en grammes ? combien de grammes doit avoir la balance ?

L'enseignant demande à une élève ce qu'elle comprend et ajoute la question, « *est-ce que tu as déjà acheté du riz ?* » Les autres camarades commencent à parler en même temps, l'enseignant demande donc le calme et d'utiliser un bâton pour prendre la parole, seul celui qui tient le bâton est autorisé à parler.

- L'enseignant dit qu'ils vont lire à nouveau pour mieux comprendre. Il prend des notes sur le tableau :

1 Kilo est égal à 1000 grammes

- Il demande quelle est la réponse.
- Quelques élèves répondent : 5000 grammes
- Quelle autre solution pouvons-nous trouver ? dit l'enseignant
- Les élèves disent : multiplication
- Il leur dit, vous avez 30 secondes pour copier sur votre cahier !
Quelques minutes après :
- Un enfant demande des feuilles pour faire les exercices.
- Puis le professeur dit, l'alternative correcte est C pendant qu'elle commence à donner des feuilles
- L'enseignant signale constamment le temps restant « *il reste 20 secondes* ».

C'est le moment où ils doivent finir d'écrire ou de copier le tableau, mais il est également confronté aux réponses de ses élèves.

- Un enfant demande une minute pour copier doucement ce qui est au tableau et les autres élèves copient et discutent en même temps,
- L'enseignant dit : " *Ne vous laissez pas distraire, nous sommes à l'heure des maths* ".
- Un autre élève répond : « *c'est l'heure du cours de religion !* »

Quelques minutes après, il pose le troisième problème.

Problème 3 :

Ana vend des pop-corn dans des sacs de cent grammes chacun, en un mois elle en a vendu 20 kilogrammes, combien de sacs a-t-elle vendu ?

- Un enfant dit : division !
- L'enseignant leur pose plusieurs questions. Comment arriver à cette conclusion ? et après il fait la division, au tableau.

Lorsqu'ils sont en train de copier :

- Un élève demande « c'est le temps de religion » (l'enfant parle du cours)
- L'enseignant dit : faisons-en un de plus (les exercices de la fiche) et ensuite le reste sera donné en devoir.

Problème 4 :

Les poids placés sur les côtés de la balance sont de matériaux différents et sont numérotés avec leurs poids en grammes. La balance est inclinée, de sorte que 9 plus 8 est plus grand que 2 plus 7, quel poids doit-on placer sur le plateau de gauche pour équilibrer ?

L'enseignant marque les grammes sur la feuille, un enfant donne déjà ses résultats.

- Quel est le degré d'équilibre de la balance ? demande l'enseignant et il commence à écrire au tableau et pose des questions en même temps :

$9+8$ est supérieur à $7+2$

$9+8 = 17$

- *C'est vrai ? nous devons équilibrer !*
- *(9 plus 8 font 17) Et il sera toujours supérieur à 9, de combien dois-je augmenter l'autre côté ?*
- *8 est le même ...la réponse est 8*

L'enseignant finit de résoudre le problème au tableau, et immédiatement un élève demande :

- « *Religion ! Respectez l'horaire ! Vous avez dit de respecter l'horaire, sinon à quoi servirait l'horaire ?* »

Dans les détails de cette séance, la difficulté de cette méthode réside dans le fait que l'enseignant donne les réponses avant que les élèves répondent et qu'il écrit ensuite au tableau le processus que les élèves doivent suivre. L'aspect positif, les problèmes posés le sont en fonction de leurs connaissances préalables, par exemple, le fait d'acheter du riz, connaître les mesures. L'aspect de communication entre l'enseignant et les élèves est horizontal, puisqu'ils peuvent demander que le temps de cours soit respecté à être écoutés.

Après ces points que nous avons observés dans cette séance, nous constatons que les parents demandent à leurs enfants d'apprendre à l'école. Par exemple, à Huancarani, nous avons

un cas particulier : la marraine, qui est la tutrice de l'enfant, le motive à apprendre les mathématiques, en lui disant que si l'enfant était un commerçant ou exerçait un autre métier, il serait capable de très bien se défendre, répondre rapidement à des opérations arithmétiques et ne pas se faire avoir. Dans le cas de la lecture, elle a insisté pour qu'il lise la Bible afin d'apprendre et d'avoir un meilleur comportement.

«C'est très bien, il n'aime pas les tables de multiplication, je lui parle : « sans cela (connaître la multiplication) tu ne seras pas un homme d'affaires, si tu ne connais pas les tables, tu ne seras pas un professeur, un bon ingénieur...(rires), je lui dis, dans ta tête tu dois les avoir gardées, je les connais par cœur, je suis une vieille dame mais je les ai dans ma tête, quand j'achète quelque chose, tant de kilos, ça coûte tant, alors que le propriétaire est en train de saisir, ces petites choses ? Somme ! Je lui dis. Il répond « est-ce tant ? et c'est juste, « comme ça maman¹⁵³ ». Il s'en sort un peu mieux, il prend les derniers.

Son professeur lui-même m'a dit : madame, il faut que l'enfant apprenne ses tables, il est paresseux », je ne sais pas quoi en faire, mais la lecture, il a appris à lire très bien, où nous allons, (dans la rue) c'est écrit ceci, cette rue s'appelle ceci, c'est ça, parce que je ne vois pas bien parce que j'ai des problèmes de vue, c'est comme ça. (...) Oui, il a des livres, il a des histoires, il a des bibles, il a huit bibles (elle rit). » (...) Lire, puis lire le catéchisme, j'exige, la personne qui ne sait pas lire le catéchisme, n'est pas chrétienne, fiston, même un mauvais esprit peut apparaître, je lui dis une telle chose, "tu mens déjà, c'est ce qu'il me dit, c'est un

«¡Está muy bien!, más bien no le gusta tabla, multiplicación no le gusta, yo le hablo, sin eso no eres negociante, si no sabes tabla, no eres profesor, un buen ingeniero... (se ríe) tabla es lo que manda papá, le digo, en tu cabeza debes tener como grabado, así yo lo tengo, soy viejita, pero yo lo tengo en la cabeza, cuando compre una cosa, tantos kilos, tanta cuesta, mientas que el dueño está agarrando, ¿esas cositas?, sumadora, yo ya le digo, tanto es, y lo saca él y justo es, "así mama". Un poco mejorcito está sacando los últimos. Su profesor mismo me ha dicho, señora, la tabla que estudie, flojera le tiene, no sé qué hacer con eso, pero lectura, muy bien ha aprendido a leer, donde vamos, esto dice así, esta calle se llama así, esto es, ya porque no veo bien porque la vista no ve, así esta. (...) Si, tiene libros, tiene cuentos, tiene biblias, ocho biblias se ha juntado (se ríe) (...) Lee, después el catecismo, le exijo, la persona que no sabe leer el catecismo, no es cristiano hijito, hasta puede aparecer un mal espíritu, le digo tal cosita, "ahí estas mintiendo ya, así me dice, es pecado" mamá»

¹⁵³ Dire « maman » est aussi une façon très commune de parler entre client et commerçant.

péché" maman. »

Extrait de l'entretien 20 de la marraine à Huancarani, 2019

Dans le cas de Huancarani, nous n'avons vu qu'une séance de classe, et nous avons présenté le cas de la marraine d'un des enfants. En général, d'après les entretiens et les observations, le temps en classe est un facteur difficile à planifier. En ce qui concerne les idées des enfants sur les cours, en général ils apprécient le contenu des cours, mais dans les réponses concernant les cours qu'ils n'aiment pas, il y a une grande démotivation, les cours sont ennuyeux, difficiles et incompréhensibles. C'est pourquoi nous considérons que la méthode de mise en contexte de l'enfant lors de la résolution de problèmes ou d'autres activités, aide à donner une valeur à l'apprentissage, comme le fait la marraine, pour lui montrer que ce qu'il apprend à l'école peut être utile dans la vie de tous les jours. Il serait aussi intéressant que l'école valorise ce qu'ils apprennent à la maison, en montrant l'utilité pour l'école, comme le simple fait d'aller faire les courses.

10.2.3.3 Notes de cours à Huancarani– zone rurale

Nous allons traiter les notes classe par classe, sans regrouper l'ensemble des enfants. Puisque à Huancarani il y a trois classes : La classe A avec 21 élèves, la classe B avec 21 élèves et la classe C avec 20 élèves. Chacune dispose d'un bulletin de notes.

a. Classe A de Huancarani

Voyons les notes avec le graphique de radar :

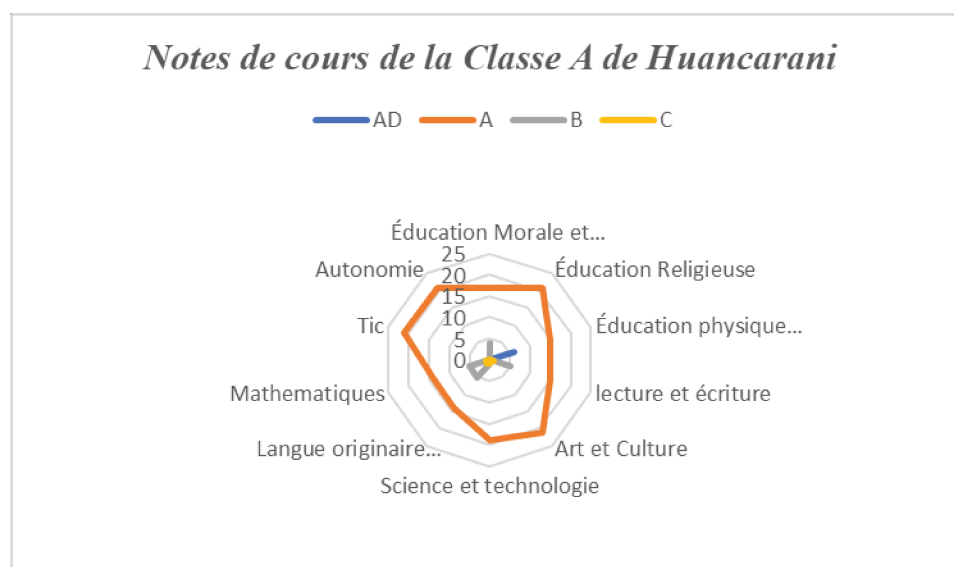


FIGURE 56 - GRAPHIQUE RADAR AVEC LES NOTES FINALES DE L'ANNÉE DE LA CLASSE A DE HUANCARANI 2019

Examinons de plus près le graphique de radar et l'explication de ces résultats. Dans cette classe, nous avons quatre tendances, la bleue avec la note « AD » (l'élève apprend les compétences et va au-delà en les utilisant dans la vie quotidienne.) la tendance orange avec la note « A », signifiant que la majorité des élèves acquièrent les compétences demandées par l'école.

Dans le graphique on peut voir la couleur grise en forme d'étoile qui représente les cours où la note est « B », c'est-à-dire que les élèves sont en train d'apprendre. Finalement, le jaune correspond à la note « C » qui signifie que les élèves sont en début d'apprentissage des compétences. En un coup d'œil, nous pouvons constater que la majorité des élèves à la note A et que la minorité a les notes AD et C. Cela signifie que la grande majorité d'entre eux passera en classe supérieure.

Dans le cas de la classe A de Huancarani, nous constatons que la note AD n'est pas très fréquente, de même que les notes B et C. La majorité des élèves à la note "A" et nous constatons une plus grande fréquence de garçons pour cette note. Sauf dans le cours de sport où il y a plus de filles (cf. tableau 57 de l'annexe 12).

Pour analyser la relation entre les goûts et les préférences concernant les cours et les notes, nous avons l'exemple du cours d'art et de culture pour lequel tous les élèves ont « A ». Nous voyons que le fait d'aimer dessiner joue un rôle car le cours qu'ils aiment consiste uniquement à dessiner et si cela est appliqué à d'autres cours, cela suggère une plus grande motivation. Par exemple en langue originaire quechua ou en éducation religieuse, les enseignants les font dessiner. L'enseignante en charge de cette section, reconnaît que si elle trouve l'intérêt de l'élève, comme le dessin, elle peut l'intéresser à d'autres matières en faisant intervenir cette activité.

Sur le cours d'éducation religieuse, nous devons expliquer que tous les enfants ne sont pas catholiques, il y en a plusieurs qui sont adventistes et évangélistes. Les 21 élèves ont le résultats « A ». Ces groupes religieux encouragent les enfants à lire la Bible et, dès leur plus jeune âge, ils sont intéressés par une vie spirituelle. C'est le cas de « Paloma » dans la classe A, qui nous a invités à passer un samedi avec sa famille, ils doivent se reposer le samedi, selon la loi de sa congrégation et de la Bible. Dans ce chapitre, dans la première partie, nous avons vu en détails comment l'étude de la Bible et le type de vie que mène Paloma, l'amènent à développer diverses compétences, comme apprendre sur la nature et ses bienfaits pour la santé, l'apprentissage de la lecture et l'exercice du chant des textes bibliques.

b. *Classe B de Huancarani*

Dans cette classe, nous constatons que les résultats sont centrés sur deux groupes, la note « AD » et la note « A », voyons le graphique du radar :

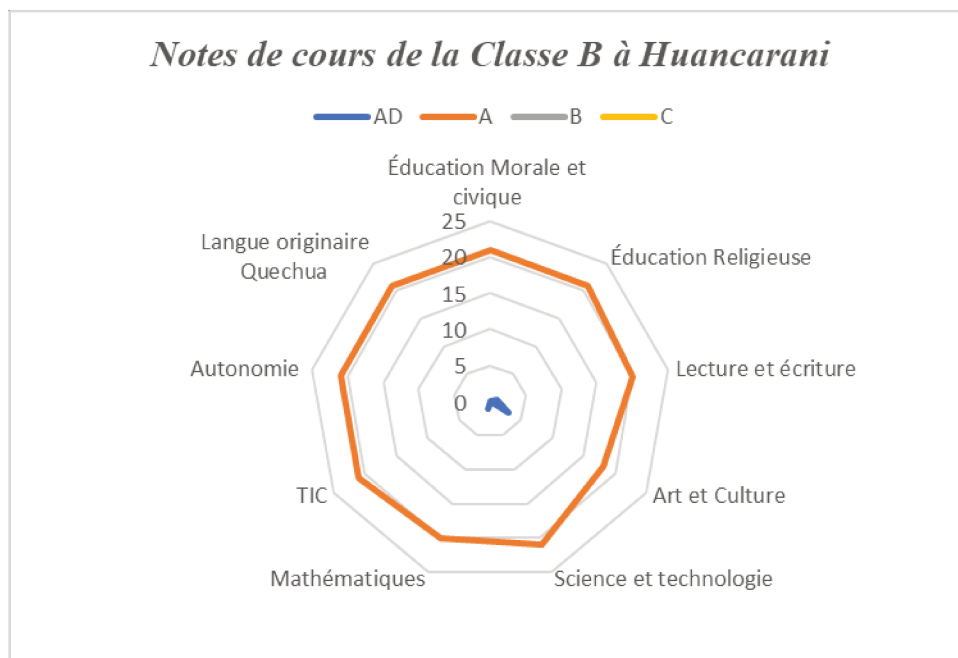


FIGURE 57 - GRAPHIQUE RADAR AVEC LES NOTES FINALES DE L'ANNÉE DE LA CLASSE B DE HUANCARANI 2019

Le graphique radar, montre une situation plus homogène parmi les notes. Comme pour la classe A de Huancarani, les cours de mathématiques et de communication (écriture et lecture en castillan) sont les plus importants pour le travail transversal et le temps académiques. C'est la même idée avec le cours d'art et culture qui est le cours préféré dans cette zone rurale. D'après le tableau selon les deux tendances, nous voyons que dans cette classe, tous les élèves ont réussi à acquérir les compétences attendues à l'école.

Dans la classe B de Huancarani, les notes sont concentrées dans la tendance de note « A » et reste proportionnel au nombre relatif de garçons et de filles dans la classe, ainsi il n'y pas de conclusions de distinction entre le sexe (cf. tableau 58 de l'annexe 12)

Ce qui est importante et prouve nos conclusions sur le goût des enfants pour le dessin ou l'art, c'est que la note « AD » (voir la tendance bleue sur le radar) est concentrée sur trois élèves. Aucune autre classe parmi les écoles étudiées ne concentre un tel nombre d'élèves avec ce grade en art.

Il faut remarquer que l'enseignant, dans cette classe, donne plus de liberté d'expression aux élèves, ainsi que la liberté de se plaindre ou de donner des idées dès qu'il y a du temps

libre pour les activités récréatives. Nous avons également noté dans la première partie de ce chapitre, que l'enseignant a des moyens de limiter le désordre, avec notamment la note de comportement, à laquelle il participe également en appelant cela la démocratie.

Comme nous avons expliqué dans la partie méthodologique de la thèse, les enseignants de Huancarani, comme convenu, nous ont donné leurs relevés de notes à la fin de l'année. L'enseignant de la classe B nous a également proposé son auto-évaluation écrite sur les feuilles de notes. Sur ces pages, il écrit ses propositions pour l'année suivante.

En général, il s'évalue lui-même et indique qu'il a atteint certaines compétences, il met surtout l'accent sur les mathématiques et la communication, et il affirme également qu'il a beaucoup de compétences à travailler et à pouvoir inclure dans sa planification. Ce n'est qu'au premier trimestre qu'il reconnaît avoir instauré la relation de confiance avec l'élève et au dernier trimestre, il dit avoir encore du mal à atteindre toutes ces compétences, et qu'il fournira plus d'efforts l'année prochaine.

Leurs exigences personnelles et l'air de frustration, proviennent de la pression qu'ont la plupart des enseignants, afin de donner un niveau « AD » en mathématiques et en communication. C'est la preuve que le but du programme se concentre notamment sur ces deux cours ainsi que sur les évaluations nationales et internationales.

c. *Classe C de Huancarani*

Cette classe est un cas particulier. En effet le professeur principal ayant eu un grave accident a été remplacé en cours d'année. Une mère nous fait part de sa réflexion, c'est selon elle un facteur qui fait que les élèves ne saisissent pas bien et se démotivent :

« Cette année c'est la deuxième fois que quelque chose de semblable se produit avec ce groupe d'enfants, ils doivent changer de professeur et ce qui se passe, c'est que le nouveau professeur qui arrive, dit que les élèves ne savent rien et reprend les cours et recommence à faire ce qu'ils ont déjà fait. »

Extrait de l'entretien 26 Mère à Huancarani, 2019

En ce qui concerne notre expérience de terrain, nous avons dû entreprendre des actions avec *les deux* enseignants, rétablir une communication avec l'enseignant précédent et en forger une nouvelle avec le deuxième. Cela crée encore un défi dans la progression de la collecte des données, mais nous poursuivons tout de même. Le deuxième professeur nous a donné les notes finales mais il n'est pas très facile de travailler avec lui car il nous a permis d'observer ses cours et de filmer une séance, mais n'a pas accepté un entretien de plus d'une demi-heure.

En ce qui concerne les notes de la classe C de Huancarani, nous constatons également deux tendances, la note «AD» et la note «A» pour la plupart des élèves. Voyons le graphique de radar :

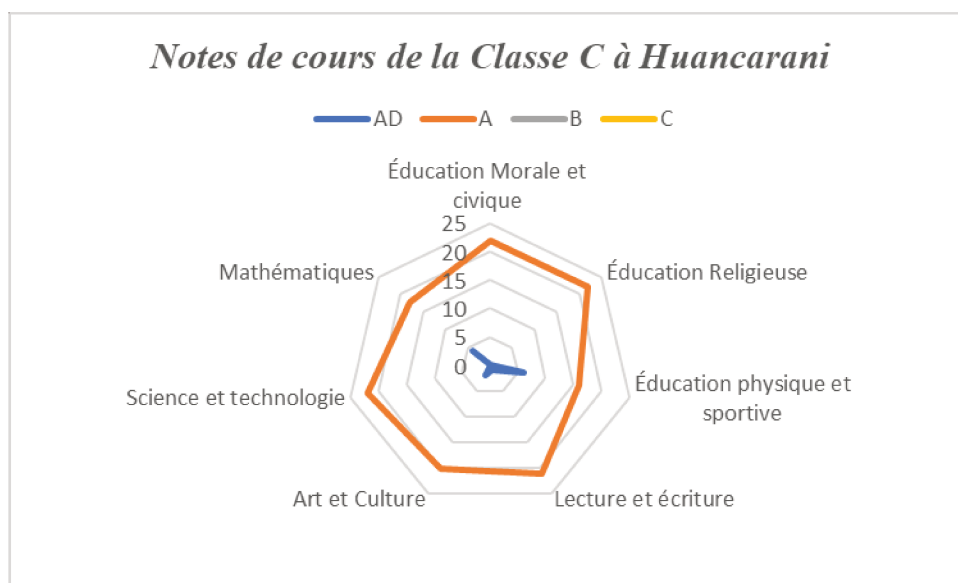


FIGURE 58 - GRAPHIQUE RADAR AVEC LES NOTES FINALES DE L'ANNÉE DE LA CLASSE C DE HUANCARANI 2019

Dans le graphique nous voyons aussi des notes homogènes, tous des élèves vont passer en classe supérieure.

Comme le groupe précédent, la classe C a la majorité de ses élèves dans le groupe de niveau A (tendance orange). Nous pouvons constater que les filles sont plus nombreuses à avoir le niveau AD et à exceller en mathématiques, contrairement aux garçons qui font surtout du sport. (Cf. tableau 59 de l'annexe 12)

Les notes et les cours ont été détaillés car nous voulions établir une relation entre les préférences de cours et les notes. Nous n'avons pas trouvé de relation déterminante, puisque la note dépend de ce que l'enseignant évalue en classe ou à travers les devoirs des enfants. Cependant, les appréciations des élèves sur les cours qui les intéressent, pourraient aider à envisager et réorganiser les cours en termes de temps, de méthodologie et de contenu. En outre, il est essentiel de connaître les difficultés que le cours leur pose, comme la difficulté de l'écriture ou l'incompréhension des opérations mathématiques, parmi d'autres décrites par les enfants.

10.2.4 Confronter l'évaluation aux rôles de l'enseignant, des parents et des élèves dans une activité de classe

À l'aide d'un exemple, nous voulons créer un dialogue d'interaction sur la façon dont les compétences sont façonnées et sur la façon dont le rôle des éducateurs (parents et enseignants) est mis en discussion et en conflit avec les critères des parents et comment l'élève réagit à cette situation.

Il est important de savoir au préalable que la directrice de Saylla explique que tant les enseignants que les parents essaient de donner une valeur numérique à l'évaluation formative. Ainsi, par exemple, analyser quelles sont les preuves permettant de savoir si l'enfant apprend. Tous les enseignants ont donc un programme, elle comprend des unités et les exercices des activités « desempeño »¹⁵⁴ (Ministerio de Educación, 2016, p. 37). Tout cela s'exprime en preuves « evidencias ».

En parlant des preuves, selon l'ethnothéorie d'un père de famille à Saylla, une façon de savoir si son enfant réussit c'est la quantité des cahiers finis dans l'année scolaire. Pour ce parent, le fait que son enfant remplisse des cahiers est une preuve de la progression du cours.

Nous voyons donc que l'évaluation est basée sur la "formation", c'est-à-dire la progression de l'apprentissage selon le programme scolaire national. C'est pourquoi nous souhaitons présenter un exemple qui illustre la réalité comparant la vie quotidienne des enfants et ce qui est vécu en classe. Nous nous posons donc la question suivante : peut-on considérer qu'un enfant est désavantagé par rapport aux autres lorsque ce qui est requis n'est pas possible en raison de la réalité socio-économique du foyer ?

Nous prenons un exemple à Wanchaq (zone rurale), les familles avec un meilleur revenu que dans les autres zones étudiées.

L'enseignant a demandé lors du cours de communication (faire un texte instructif), de réaliser un dessert à la maison puis, lors de l'expérience, d'écrire la recette et la procédure sur une grande affiche (papelógrafo o papelote)¹⁵⁵ et enfin de ramener le travail écrit et le dessert, pour exposer et partager entre camarades. Cette situation a créé une inégalité entre les élèves, nous allons la décrire en observant tour à tour les exposés des élèves :

¹⁵⁴Ce sont des descriptions précises des performances de l'élève par rapport à un standard d'apprentissage donné qui démontrent le développement d'une compétence. Ils sont décrits dans le programme curriculaire. <https://www.youtube.com/watch?v=53JsMFAUuuw>

¹⁵⁵C'est une feuille de papier mesurant 61 x 86 cm

Première présentation : Jairo¹⁵⁶ avec « salade de fruits sous forme de figurines »

Pendant que l'élève présente son exposé, l'enseignante montre les assiettes avec les figurines et les enfants s'enthousiasment. La salade de fruits est présentée sous la forme d'animaux et d'un arbre : un lion, une libellule et un palmier.

L'enseignant valorise l'affichage et dit que cela pourra être présenté lors de la journée éducative à l'école. (*El dia del logro*).

Jairo demande à la classe de poser des questions. Ils lui ont demandé d'où venait l'idée et il dit qu'il avait commencé par faire le palmier et que c'était de là que venait l'idée. Ils lui ont ensuite demandé s'il l'avait fait seul et il précisa que non car il avait besoin de quelqu'un pour l'aider à couper l'orange. Ils lui ont également demandé combien de temps cela avait pris et il répondit que cela avait pris environ une demi-heure.

L'enseignante demande des applaudissements puis le félicite pour sa présentation et dit aux élèves que le garçon mérite la note AD et que tous vont pouvoir goûter.

Deuxième exposition : Francisco avec le « Riz au lait »

L'enseignant sort un riz au lait dans un pot et lui demande s'il a un papelógrafo (l'affiche pour la présentation) : il répond que non, mais explique oralement le processus de préparation du dessert.

L'enseignant et les camarades lui demandent quelques explications, voici les dialogues :

- *Un élève demande : Combien de temps cela a pris ?*
- *Francisco a dit : une heure et demie*
- *Un autre élève demande : est-ce que ta mère t'a aidé à faire le riz ?*
- *Il dit : oui*
- *L'enseignante intervient : parce que ça peut brûler.*
- *Une autre élève dit : Combien de temps l'as-tu laissé bouillir ?*
- *Francisco répond : 3 minutes !*
- *Toute la classe a réagi en disant : "menteur"*
- *Un garçon demande : Comment as-tu aidé ta maman ?*
- *Lui répond : j'ai aidé à laver le riz*
- *Une autre question : Combien ta mère a aidé ?*
- *Lui, il répond avec astuce « 50% et 50% »*

Les élèves insistent avec des questions sur le soutien de sa mère, comme il a suscité le doute avec ses réponses. Il y a eu un temps de dégustation, l'enseignant sert et Francisco offre les pots avec le dessert. Dans ce cas, l'enseignante demande à tout le monde quelle note ils doivent lui donner, et elle décide de mettre un A.

¹⁵⁶Les noms sont changés pour protéger l'identité de l'enfant

Troisième présentation : Rosario avec « lait congelé » (Leche congelada)

Comme elle est petite¹⁵⁷, elle monte sur une chaise et commence à lire sa présentation. Elle commence pour dire que sa sœur l'a aidée. Mais, Rosario reconnaît avoir juste mis les couvercles sur les tasses.

Quand sa présentation est terminée, elle est applaudie et l'enseignant demande à Rosario de distribuer le dessert aux camarades. Après l'enseignant remarque qu'elle n'a pas apporté d'affiche d'expo et qu'il semblerait que Rosario n'ait pas fait ses devoirs et que c'est plutôt sa sœur qui a tout fait. Ainsi, l'enseignante ne donne pas de note et reste silencieuse.

Quatrième présentation : Marco avec « un gâteau couvert de chocolat »

L'enfant n'a pas apporté de papier d'exposition, et quand il commence à expliquer comment il a fait le dessert, il débute par la décoration, il explique qu'il a mis le chocolat et ensuite les bonbons colorés. Le professeur dit immédiatement : tu n'as pas oublié la préparation du gâteau, par exemple la farine. Il dit qu'il a acheté le gâteau et qu'il l'a juste décoré. Ça attire leur attention parce qu'ils disent tous : wow ! quand il dit qu'il l'a acheté.

L'enseignant lui demande : évaluez-vous vous-même !

Un de camarades intervient : il dit, c'était bien de tout décorer, mais tu aurais dû le faire avec ta mère. Pourquoi tu n'as pas fait le gâteau ? demande-t-il : Marco répond qu'il n'y avait pas de temps et qu'il a dû acheter celui-ci.

L'enseignante demande une salve d'applaudissements et leur dit ensuite qu'ils sont gâtés et qu'il faut avoir beaucoup de patience. Francisco y Rosario demandent leur note et l'enseignant leur dit de finir de copier la recette et leur donne. Francisco fait remarquer qu'il a été félicité par ses camarades tandis que les autres enfants ne l'ont pas été !

Analysons :

En commençant la présentation de cette séance de cours, nous avons posé la question suivante : peut-on évaluer qu'un enfant est désavantagé par rapport aux autres lorsque ce qui est requis n'est pas possible en raison de la réalité socio-économique du foyer ?

Dans cette narration, nous voyons quatre exposés d'une tâche prédéterminée. Nous voyons des formes de réalisations diverses. Elles ne sont pas homogènes car chaque enfant a une réalité de vie différente. Les enfants ont bénéficié du soutien de leur mère ou de

¹⁵⁷Trouble de la petite taille ou nanisme

quelqu'un de la famille et ils ont travaillé avec les ressources dont ils disposent. Ils n'ont pas présenté selon les indications de l'enseignant le travail écrit, qui est en réalité la preuve ou l'objectif de la séance. Il y avait d'autres objectifs dans le processus, comme la présentation orale, la participation des autres élèves avec des questions et enfin, le partage. Mais, l'objectif principal n'a pas été atteint et la notation n'était pas claire, les élèves ont alors demandé leur note.

La situation de chaque enfant est également particulière. En raison de sa situation physique, la mère de Rosario dit qu'elle ne lui permet pas d'aller dans la cuisine, parce qu'elle est trop petite et n'est donc pas autorisée à faire des choses dans la cuisine, même si elle le souhaite. Dans le cas de Marco, sa mère s'occupe seule de lui, elle n'a donc pas le temps de l'accompagner dans la préparation des repas.

Dans cette tâche la notation ne correspond pas à la définition, on ne peut pas voir les processus et on ne voit que le résultat final, tout le monde a présenté quelque chose. Pendant la session, il n'y a pas eu de critères clairs pour donner les notes et tous n'ont pas reçu un retour pour améliorer leur devoir.

L'enseignant, lors de l'entretien, a expliqué divers détails de la vie personnelle des enfants et de leurs familles. La question est de savoir, si elle connaît la réalité de chacun de ses élèves, pourquoi, au moment de donner une tâche comme celle-ci, préparer un repas, elle n'a pas pris en compte la réalité des familles. La non-réalisation de la tâche nous montre que l'objectif de la tâche n'a pas été compris par les élèves ni par les parents, qui auraient dû faire preuve de soutien dans l'accomplissement de cette tâche.

Les exemples ci-dessus, nous montrent à quoi ressemble une évaluation formative, les situations comportementales en classe, la manière de noter par l'accomplissement et les « évidences ». En outre, dans le chapitre 2 nous développons la manière dont l'ECE (L'évaluation Nationale Des Élèves) note les élèves dans leurs évaluations de communication et de mathématiques. Il semble que la stratégie soit similaire, mais avec les cas présentés ci-dessus, cette évaluation peut être subjective et incalculable en raison des différentes réponses des enfants à des tâches similaires, selon leur réalité de vie et les conditions socio-économiques.

Pour conclure cette partie du chapitre, nous utilisons les composantes de la niche développementale pour comprendre les caractéristiques de l'éducation formelle.

- Le contexte physique est principalement la salle de classe, seules les heures d'éducation physique et sportive se passent sur un terrain de basket pour Wanchaq (zone urbaine), le terrain de football pour Saylla (zone périurbaine) et la cour de

récréation pour les élèves de Huancarani (zone rurale).

- Les pratiques pédagogiques sont soumises au programme éducatif et sont développées en fonction des cours établis par le programme. Les matériaux sont divers, en général du papier et des marqueurs, le tableau noir, les livres demandés par l'école dans le cas de Wanchaq et les livres de l'état péruvien dans le cas des écoles publiques. Nous avons décrit quelques séances de cours, dans lesquelles la participation des élèves et le travail collectif sont sollicités. Également, il y a l'utilisation des examens des dernières années de l'Évaluation Nationale des Élèves (ECE). Dans certains cas, nous avons vu des matériaux non structurés, tels que des bouchons de bouteilles, des allumettes, entre autres.
- Les ethnothéories des enseignants sont basées sur les compétences d'apprentissage du programme scolaire, ainsi ils mettent l'accent sur les cours de mathématiques et de communication.

Quant aux étudiants, ils ont donné des raisons valables sur les cours qu'ils aiment et ceux qu'ils n'aiment pas. Cela est lié au processus d'apprentissage, à la méthodologie et au contenu du cours, ce qui met en évidence des réponses telles que l'incompréhension, de la fatigue et de l'ennui.

Nous n'avons pas trouvé de différences entre les notes des élèves différenciées par sexe. Dans certains cours, les garçons et dans d'autres, les filles prédominent davantage et cela change également en fonction du contexte et du nombre d'élèves. Nous n'avons pas non plus trouvé dans les entretiens une distinction décisive entre les ethnotheories de la réussite éducative et le sexe de l'enfant. Nous considérons toutefois que cela peut varier si le groupe cible est constitué d'adolescents, puisque, comme nous l'avons vu dans une autre étude, il existe un risque pour les filles de tomber enceintes et de ne pas terminer leurs études.

10.3 Les ethnothéories de la réussite éducative liées à la correction d'un comportement « inapproprié » des enfants

Dans cette section du chapitre 9, nous voulons montrer " les idées " que les enfants et les adultes (parents et enseignants) expriment sur les comportements " inappropriés ". Il est établi dans les chapitres précédents que le sens prédominant par lequel les enfants, les parents et les enseignants définissent de manière coïncidente la réussite éducative, est le « comportement de l'enfant ». Les adultes demandent aux enfants d'obéir à des règles sociales, comme être poli, respecter les adultes, réaliser les tâches demandées à la maison comme à

l'école, etc. « Le bon comportement ou le plus approprié » est alors souscrit dans des accords socialement établis comme un objectif et comme un facteur pour la réussite éducative.

Une façon de corroborer ce qu'est un comportement "idéal" est de parler du sens contraire, le "mauvais comportement ou inapproprié". Que se passe-t-il lorsque l'enfant désobéit et ne suit pas les instructions de l'adulte ? Selon la réponse des enfants, parents et enseignants, il y a quatre façons de corriger le mauvais comportement de l'enfant : la parole (discuter avec l'enfant), la punition privative (priver l'enfant de ce qu'il aime faire), la punition physique et la punition psychologique (menaces, cris et critiques). Ces trois formes de correction peuvent aussi être un processus, dans le cas où l'enfant n'obéit pas avec le dialogue ou les menaces, intervient alors la privation des objets comme le portable ou supprimer l'heure de jeu et enfin, la punition physique.

Ces actions sont légitimées par les enfants et les adultes. Ainsi, nous avons divisé cette section en trois parties, selon le point de vue de l'enfant, du parent et de l'enseignant.

10.3.1 Les enfants s'expriment sur les réactions à leur « mauvais comportement »

Dans les expressions des enfants lors des entretiens, ils ont une idée claire de la raison pour laquelle les adultes les punissent et attribuent ces actions à un comportement inapproprié tel que "ne pas faire ses devoirs" ou "faire des bêtises".

Dans la culture scolaire, il existe un rôle d'administrateur d'ordre pour les enfants, "le brigadier", une fonction donnée à l'enfant qui obtient d'excellentes notes. Ces élèves, dans chaque classe, sont tenus de maintenir l'ordre. Il est intéressant de noter que le brigadier porte un bâton qu'il utilise dans les marches civiles, mais en classe, c'est le symbole de son rôle. Cette idée, par exemple, incite les enfants à s'interpeller mutuellement ou à signaler à l'enseignant tout désordre ou désordre en classe. Par exemple, l'extrait d'une interview d'une fille de Huancarani, "brigadier" de sa classe :

« Oui, je les contrôle aussi, parfois, mais ils n'écoutent pas, on n'entend rien, ils font du bruit, (elle leur dit) taisez-vous ! ils sortent de la classe et puis ils commencent à lire un livre. »

«sí, yo también les controlo, a veces. Pero no hacen caso, no se escucha nada, hacen bulla, (ella les dice) ¡cállense! van afuera así (salen del salón), y recién se ponen a leer libros»

Extrait de l'entretien 24, fille à Huancarani

Il n'y a pas de différence considérable entre le sexe, garçon ou fille, ou entre la zone d'étude, urbaine, périurbaine et rurale. Dans les deux cas et dans les trois domaines, ils expliquent qu'une sorte de punition est appliquée en cas de mauvais comportement. Voyons quelques récits des enfants, comment ils vivent ces types de corrections :

« On me corrige... en parlant, parce que je n'ai jamais été frappé »

«Me corrigen... hablando, porque nunca me han pegado»

Extrait d'entretien 3, fille à Wanchaq

« - Ma mère se met en colère et elle me frappe les fesses

«- Mi mama me enoja y en mi poto me soba

- Et est-ce qu'elle te frappe beaucoup ? (Enquêteur)

- ¿y suele pegarte mucho? (entrevistadora)

- Seulement quand je fais des bêtises.

- Solo cuando hago travesuras

- Dis-moi, la dernière chose que tu as faite, c'est quoi une bêtise ? (Enquêteur)

- ¿Una travesura? cuéntame, lo último que has hecho, ¿qué es una travesura? (entrevistadora)

- Comme le professeur qui appelle mon père, parce que j'ai fait quelque chose de mal. J'ai dit quel jour est ton anniversaire ? (En demandant à autre camarade de classe) et mon père s'est énervé contre moi pour ça et il m'a donné une fessée »

- Como que la profesora llame a mi papá, porque hecho algo malo. He dicho: ¿qué día es tu cumpleaños? (Hablando a otro compañero de clase), y de eso me ha enojado mi papá y me ha sobado»

Extrait d'entretien 11, garçon à Saylla

« - Eh bien, parfois je ne fais pas mes devoirs et ils me donnent une punition pour apprendre à être responsable.

«- Bien, algunas veces no hago mi tarea y me dan un castigo para que aprenda para ser responsable

Maintenant, et disons, comment penses-tu que tu doives être corrigé ? (Enquêteur)

¿Ahora, y digamos, como crees que te deben de corregir? (entrevistadora)

En me disant d'être plus responsable, en me donnant du temps pour jouer et pour mes

diciéndome que sea más responsable, dándome tiempo para jugar y para mis tareas»

devoirs »

Extrait d'entretien 12, fille à Saylla

« D'abord, il me parle, puis si je ne l'écoute pas, il me frappe »

«Primero me habla, luego sino le hago caso, me pega»

Extrait d'entretien 14, fille à Saylla

« - Comment vous corrigent-ils, vous, l'enseignant ? » (Enquêteur)

«- ¿Cómo te corrige el profe? (entrevistadora)

Le professeur avec son fouet, avec sa laisse.

El profe con su chicote, con su correa

¿El profe?

Le professeur ?

No nos pega, nos hace asustar no más»

Il ne nous frappe pas, il nous fait peur, pas plus »

Extrait d'entretien 19, garçon à Huancarani

" Ah ! " leur dit-elle, parfois la maîtresse est déçue et crie comme ça, elle dit " pourquoi tu ne fais pas ça bien », tous les maîtres font ça, quand on ne fait pas les choses correctement. Parfois elle nous parle d'une bonne manière, si on comprend, elle nous parle d'une bonne manière : "Maintenant, fiston, tu dois le faire correctement, c'est mal", n'est-ce pas ? Parfois, quand ils se comportent mal (en cas de problèmes entre deux camarades de classe), parfois elle les emmène chez le directeur, ou parfois elle les pousse à se pardonner l'un l'autre et leur fait expliquer le problème ".

«¡Ah! les dice, a veces, la profe se amarga y así grita, así dice "¿por qué no hace eso bien?, hacen eso todas las profesoras. Cuando no haces las cosas bien, a veces nos habla de forma buena, si entendemos nos habla de buena forma: "ya hijito, tienes que hacer bien, eso está mal" ¿no? otras veces, cuando se comportan mal, (en caso haya problemas entre dos compañeros de clase, a veces los lleva a la dirección, o a veces, ella les hace perdonarse y, les hace explicar el problema, quien fue y les hace perdonarse mutuamente»

Extrait d'entretien 21, fille à Huancarani

Dans les extraits d'entretiens, nous voyons les quatre types de punitions mentionnées ci-dessus, mais aussi, ce qui est considéré comme des « mauvais comportements », « parler en classe », et « ne pas faire ses devoirs ». On constate ensuite que les enseignants menacent

souvent d'appeler les parents ou de les emmener chez le directeur en cas de comportement inacceptable en classe.

Les enfants précisent ensuite dans les trois zones : urbaine, périurbaine et rurale que leurs parents n'utilisent les coups qu'en dernier recours pour corriger le mauvais comportement ou les « bêtises », comme ils disent. Alors que les enseignants punissent psychologiquement car ils ont recours aux menaces. En plus, nous avons constaté dans le cas de Saylla et Huancarani, les enseignants utilisent aussi des punitions physiques comme envoyer l'élève face au mur avec les bras au-dessus de la tête ou la tête contre le mur. Ces exemples sont très rares, mais ils existent. La punition peut être un point de discorde entre parents et enseignants, ou une double peine pour l'enfant. Une chose qui ressort des entretiens est la réaction de l'adulte, « être fâché, être bouleversé, être en colère », que les enfants savent très bien reconnaître. Examinons ensuite les ethnothéories des adultes.

10.3.2 Les sanctions progressives des parents ou le recours à la violence pour punir

Les parents remarquent qu'avant l'éducation était plus rigoureuse et même que le recours à la punition était une forme efficace d'éducation. La punition de l'enfant qui n'a pas accompli certaines tâches, d'après ce qu'expliquent plusieurs parents, surtout dans la zone urbaine, consiste à confisquer à l'enfant quelque chose qu'il aime bien comme le portable, le priver de télévision. Un père de Wanchaq a appelé "poner el pie" (mettre le pied) et une autre mère évoque « Mano dura » (main de fer), lorsqu'ils citent cette pression exercée sur les enfants, les sanctions pouvant aller même jusqu'à les frapper.

« Je suis très stricte dans beaucoup de choses, maintenant je peux l'être (...) mais je fixe les règles, et elle doit s'y conformer, si elle ne le fait pas, je m'énerve »

« Soy muy estricta en muchas cosas, ahorita puedo estar (...) pero yo le pongo las reglas marcadas, y me las tienes que cumplir, sino cumple me molesto »

Extrait d'entretien 1 Mère à Wanchaq

L'extrait de l'entretien montre que les parents fixent leurs règles et demandent à ce qu'elles soient respectées. Voici quelques extraits d'entretiens des parents pour montrer leur caractère à leurs enfants.

« Un peu d'une main de fer, si tu les laisses faire ce qu'ils font, je pense que les enfants se perdent. Bien qu'en Italie c'est comme ça aussi, vous ne pouvez pas toucher votre enfant. Les enfants sont mal éduqués là aussi, je peux vous dire, là comme les mamans latines se battent, j'ai eu mes amis, mes connaissances, de l'Équateur, de la Bolivie de différents endroits. Vous ne pouvez pas les toucher »

«Un poquito la mano dura, si uno lo suelta a lo que hagan yo pienso que los chicos se pierden. Aunque en Italia también es así, tú no puedes tocar a tu hijo. Los chicos, los niños son mal educados allá también, puedo decirte, allá lo que luchan las mamás latinas, he tenido mis amigas, conocidas, de Ecuador, Bolivia de diferentes sitios. Es que tú no puedes tocarles »

Extrait d'entretien 2 Mère à Wanchaq

La majorité des parents mentionnent le recours au dialogue en priorité, après les privations, avant d'employer d'autres méthodes physiques de correction.

« Je le punis avec un argent de poche que je ne lui donne pas jusqu'à ce qu'il se comporte bien. »

“Yo le castigo con propina, no le doy hasta que se comporte bien”

Extrait d'entretien 10, Belle-Mère à Saylla

« J'insiste sur le fait que ce n'est pas bien, parce que cela ne peut pas arriver, donc je suis très stricte, avec ces choses, et sa chambre doit être rangée, si elle n'est pas rangée, j'enlève les vidéos, pas de vidéos, pas de jouets, parce que c'est son monde, si je lui dis, tu ne sortiras pas de la maison, cela ne l'affectera pas, mais si je lui dis, pas de télévision, oh ! et elle commence à pleurer; elle aime la télévision. »

«Eso le recalco, que eso no está bien porque eso no puede pasar, entonces yo si soy bastante estricta, con esas cosas, y su cuarto debe estar ordenado, no está ordenado, te quito los videos, no hay videos, no hay juguetes, porque es su mundo, si a ella le digo, no me vas a salir de la casa, no le va afectar, pero si le digo, no hay televisión, oh! y se pone a llorar, le encanta la televisión»

Extrait d'entretien 1, Mère à Wanchaq

« On se parle, un peu moins puis je lui dis, si tu ne fais pas ça, tu ne sors pas, « papa j'ai déjà à faire » (la fille parle à son père) « fais toutes les histoires que tu veux mais tu ne sortiras pas » (le père dit à sa fille.) On a déjà quelque chose, un outil pour réaliser ce qu'on veut qu'ils fassent. »

«Nos hablamos, esto un poco menos entonces le digo, si no haces esto, no sales. “papi ya tengo que hacer” (La hija responde a su padre), hazme la bulla que quieres, pero no me sales (dice el papá a su hija.) y lo hace. Ya tienes algo, tienes una herramienta para lograr lo que quieres que hagan»

Extrait d'entretien 4, Mère à Wanchaq

Un père de Huancarani donne des arguments et la façon de corriger qu'il emploie avec ses enfants, lorsque par exemple, ils ne veulent pas aider à apporter les aliments lorsque les parents sont à la ferme ou lorsqu'ils ne répondent pas bien, avec des gros mots. Ainsi, il utilise une réflexion logique de conséquence « si tu as faim, il faut que tu apportes le repas » car souvent les enfants aident leurs parents à ramener les repas dans leur terrain d'agriculture et ils le partagent tous ensemble. Après il raconte qu'il utilise d'anciennes méthodes de punition, comme frapper avec une plante « l'ortie » car la plante ne produit aucun mal. Ses arguments sont basés sur ses expériences d'enfance, il considère qu'elles aident à l'éducation de l'enfant, et parallèlement il raconte que dans son enfance il a vécu des choses beaucoup plus dures qu'il ne répéterait pas avec ses enfants.

« Simplement je lui parle, par exemple, « tu n'écoutes pas » ..., je n'ai plus besoin de lui parler; lui apprendre, tout d'un coup, par exemple : "est-ce que tu as faim ou pas ?", alors comment pouvons-nous travailler tous (à la ferme) ...tu dois apporter la nourriture ! (Elle parle à sa fille) »

«hablarle simplemente, por ejemplo, no..., no haces caso..., ya no tengo que hablarle, enseñarlo, de repente, por ejemplo: ¿“tienes hambre o no tienes hambre?”, entonces como vamos hacer, todos estamos trabajando, tiene hambre, tienes que hacer algo»

« (...) Parfois, certains enfants parlent grossièrement, ils se comportent mal, avec un mauvais comportement, d'accord ? donc, mes enfants subissent la conséquence, je leur dis, vous savez quoi, les enfants, je vous ai prévenus, vous n'avez pas fait attention, alors j'attrape une plante d'ortie et donne des petits coups avec cette plante »

« (... ?) c'est une ortie, ça ne fait pas mal, ça ne frappe pas, ça ne fait pas du tout mal à l'os, c'est de l'herbe, qui enlève simplement des calories. Ma grand-mère, par exemple, si on parlait grossièrement, elle mettait dans ma bouche du rocoto (type de piment) ou des fessées »

« (... ?) Je pensais que c'était mauvais, plus tard j'ai réalisé que ça me faisait réagir, pour me corriger, pour que je puisse m'améliorer, pour me faire prendre conscience... »

« (...) hay veces, algunos niños hablan groserías, se comportan mal, con mal comportamiento no? entonces, mis hijos seguir la secuencia, a ello les digo, sabes que, hijos te advertido, no has hecho caso, he agarrado ortiga y le damos ortiga»

« (...) que es una ortiga, que no lastima, no golpea, no lastima al hueso nada, son hierba, que simplemente sacan calorías, mi abuela por ejemplo hablaba grosería, me metía a la boca con rocoto, o golpes en el poto calato»

« (...) me parecía mal, después me doy cuenta de que eso me hacía reaccionar, para que me corrija, para que mejore, para que tome conciencia no, me hacía»

Extrait d'entretien 22, père à Huancarani

Une chose très intéressante qui ressort des entretiens avec les familles biparentales est qu'il existe une dynamique de couple lorsqu'il s'agit de corriger leurs enfants, l'un est plus dur que l'autre.

« Mon mari est calme, soudain c'est moi qui ai la main dure, je peux lui dire que je ne fais rien de mal, il est du genre "ne lui crie pas dessus, laisse-le tranquille", mais il ne me contredit jamais devant eux »

« Mi esposo es tranquilo, de repente la que soy mano dura soy yo, que le puedo decir que no hago mal, él es del tipo que dice, no les grites, cálmate, pero nunca lo contradigo delante de ellos»

Extrait d'entretien 2, Mère à Wanchaq

« S'il le punit quand il vient (le père de l'enfant), comme ça, il le punit tout seul, on lui jette de l'eau, on le punit mais... maintenant, je pense que c'est pire, ni punir, ni verser de l'eau, c'est fini, Je le laisse juste comme ça »

«Sí le castiga cuando va (habla del papá del niño), así, le castiga solo, le echamos con agua, lo castigamos, pero a hora, creo que peor, ni castigar, ni echar agua, así no más le dejo»

Extrait d'entretien 10, Belle-mère à Saylla

« Je ne le frappe presque jamais, je dois lui parler", " tu dois bien te comporter", quand il m'énerve et qu'il ne fait pas attention à sa mère, alors je lui donne des fessées »

«Casi no le sobo, tengo que hablarle "tienes que portarte bien", hablando, cuando me hace renegar, y no hace caso a su mamá, ahí si un poco le sobo. »

Extrait d'entretien 24, père à Saylla

« Il sera puni, il n'obéit pas, ...plusieurs fois je lui ai parlé, plusieurs fois j'ai parlé à mon fils, ne fais pas ces choses ! ... son père ne le punit pas...maintenant mon mari a 42 ans et comme c'est son fils, le seul, il ne le frappe pas, il lui parle, mais, moi je lui donne des fessées, même quand il ne va pas à l'école ».

«Castigado será, no obedece, ... varias veces he hablado con mi hijito, no se hace esas cosas ...su papá no le castiga ...ahora mi esposo tiene 42 y como eso su hijito, el único, no le golpea, de hablar, le habla Bladimir, yo le he sobado, hasta cuando no va al colegio».

Extrait d'entretien 29, Mère à Huancarani

Ce type de réaction, qui consiste à frapper et à punir l'enfant pour corriger son mauvais comportement, sa désobéissance et ses bêtises, est appris de manière traditionnelle, comme ils nous l'expliquent. C'est la même situation qu'ils ont vécue lorsqu'ils étaient enfants.

« Dans mon cas, quand j'étais enfant, ma mère avec el chicote (sangle ou fouet), parfois, avec un bâton quand elle était fâchée, ils me donnaient des fessées, ils me disaient "comment se fait-il que tu n'aies pas fait tes devoirs", quand j'étudiais "parce que tu dois bien étudier", ceci, cela, avec

“En mi caso, cuando yo fui niña, mi mamá con chicote, hay veces, con palo. cuando se amargaba me daban “como no has hecho tu tarea” (cuando bajó mi estudio) porque tú tienes que estudiar bien”, esto aquello, con eso, pero ahora ya no hay eso, no”

cela, mais maintenant il n'y a plus de cela, plus rien. »

Extrait d'entretien 25, Mère à Huancarani

Dans les entretiens, les parents considèrent que les traitements violents ont leurs conséquences et suggèrent également comment éviter celles-ci. Ces idées sont basées sur les expériences de leur propre enfance.

« Je veux dire, par exemple, je traite mon fils comme ça, je ne lui crie pas dessus, quand il m'énerve oui, mais psychologiquement il y a des moments où on le maltraite, où on crie comme ça, parce qu'on doit l'éduquer en tant que personne, lui parler, ne pas trop le maltraiter, il devient plus rebelle, quand vous le maltraitez il devient de plus en plus rebelle, il n'y a pas d'affection, donc... ».

«Es decir, por ejemplo, yo a mi hijo, así le trato no le grito, cuando me hace amargar sí, pero psicológicamente hay veces lo maltratas, cuando gritas así, porque tienes que enseñar como una persona, hablarle, no maltratar le mucho, se vuelve más rebelde, cuando le maltratas se vuelven cada vez más rebeldes, es que no hay cariño pues».

Extrait d'entretien 8, Mère à Saylla

Un seul entretien nous a expliqué que, de la manière dont l'enfant est corrigé, il lui servira à corriger ses frères et sœurs plus jeunes. Il s'agit peut-être d'un argument pour considérer la genèse de la violence familiale : lorsqu'une mère frappe son enfant, celui-ci frappera sa femme/mari ou ses enfants à l'avenir.

« J'écoute mon fils et il dit ce que je dis, il exprime à ses frères ce que je dis. Il exprime ce que j'exprime ». (Il répète ce que sa mère dit pour admonester)

«Escucho a mi hijo y repite lo que yo digo, está expresando a sus hermanos lo que yo digo. Está expresando lo que yo expreso». (El niño repite lo que su madre dice para enojarles)

Extrait d'entretien 2, Mère à Wanchaq

À Huancarani il y a des familles évangéliques, et lorsque j'ai demandé à une mère comment ses croyances l'aidaient à éduquer ses enfants, elle raconte que dans la Bible il y a des versets sur comment discipliner les enfants.

« Dans la Bible, aussi pour corriger «Ahí, en la Biblia también para l'enfant, il est dit : d'abord priez, pour corregir al niño, dice que, primero corregir mon fils, le Seigneur dit, aussi orar, para corregir a mi hijo, dice el

quand il ne se comporte pas bien, juste des fessées. Elle raconte : « petite fille je ne suis pas méchante ! c'est ce que tu as fait et c'est pourquoi je t'ai donné des fessées », (la mère explique à sa fille) « maman excuse-moi » répond la fille, aussi, dans la Bible c'est ainsi, sans colère il faut parler, « c'est ma faute, je mérite excuse-moi », s'excuse la fille. »

señor, también cuando no se comporta bien, le sobamos, “¡hijita yo no soy mala! a eso has hecho y por eso te he sobado hijita, por eso te he sobado”, (la señora habla a su hija) “ya mamá discúlpame, ella dice”, también, en la biblia así, que le corrige, “no ha si colera hablando así, es mi error merezco ese chicote, discúlpame”, así dice.»

Extrait d'entretien 23, père à Huancarani

La Bible contient plusieurs versets qui parlent de la discipline, de l'utilisation de la verge et de la façon dont celui qui aime son fils le corrige, comme le dit le proverbe 13.24 « Celui qui ménage sa verge hait son fils. Mais celui qui l'aime cherche à le corriger ». Nous voyons seulement que dans le système de croyance, la religion est aussi une ressource pour transmettre l'éducation. La mère nous a indiqué qu'elle est évangélique et qu'elle considère que l'on n'éduque pas avec la colère, mais avec le dialogue, et comme la plupart des parents elle utilise les coups en dernier recours.

Les témoignages des parents contiennent des arguments. À Saylla et Huancarani, la plupart d'entre eux procèdent à des admonestations, utilisent des mots ou réfléchissent avec l'enfant sur son comportement, mais au cas où il n'aurait pas obéi, ils ont recours à des coups avec différents objets, sangle ou fouet ou avec une herbe, l'ortie. Ils considèrent que dans le passé, dans leur propre vie et dans le présent, cela génère une réflexion et un changement de comportement. Une seule mère à Saylla a parlé de la violence psychologique, et a reconnu qu'elle rendait les enfants plus rebelles. Dans le cas de Wanchaq, cela fonctionne à peu près de la même manière : ils ont d'abord recours à la parole et si cela ne fonctionne pas, ils leur retirent certains privilèges comme la télévision ou les téléphones portables.

10.3.3 Les enseignants d'un modèle plus strict à un modèle des droits d'enfants

Les enseignants déclarent lors des entretiens qu'ils ne sont plus dans l'ancien modèle d'éducation, maintenant ils ne peuvent pas toucher les élèves, les règles sont plus strictes, c'est donc un modèle de droits. Les extraits suivants font une comparaison du modèle d'avant et de celui d'aujourd'hui :

« *Quand j'étais enfant, j'étais encore dans cette école rigide et alors c'était très fort, très fort parce que pratiquement là je mémorisais (connaissance mémorisée) et un enfant ne demande pas à faire des erreurs. S'il faisait une erreur, il recevait une punition ou un châtiment. C'était comme ça, mais maintenant, avec cette nouvelle modalité, pratiquement tout a changé.* »

« *Soudain, pour revenir à l'éducation prémilitaire, tout d'un coup. Parce qu'avant il y avait l'éducation civique, il y avait une éducation prémilitaire pour les petits garçons par exemple. Et ils avaient leurs règles de conduite, mais maintenant nous ne faisons plus d'éducation civique, nous ne faisons plus l'histoire et la géographie, maintenant ils sont dans les grandes lignes, par exemple vous demandez à un enfant à quelle date l'indépendance du Pérou a eu lieu, il ne le sait pas, qui sont les précurseurs ? Qui était Miguel Grau ? Avant, si on savait, enfin, par cœur (au doigt) ¹⁵⁸, ça a beaucoup changé.*

L'éducation qui dit qu'avec cette nouvelle loi de réforme, les enfants doivent chercher l'apprentissage selon les nouvelles méthodologies. Cet enseignement est une copie fidèle des pays capitalistes. On peut dire que

« *Cuando era niño todavía estaba pues en esa escuela rígida y entonces era muy fuerte, muy fuerte porque prácticamente ahí era memorístico y un niño no pida equivocarse. Si se esquivada ya recibía el chicote o el castigo. entonces más con el miedo, el niño se traumaba. Así era, pero ahora con esa nueva modalidad ya prácticamente todo ha cambiado.* »

Extrait d'entretien 32, enseignant à Huancarani

« *De repente volver a retomar la educación premilitar, de repente. Porque antes había educación cívica, había educación pre militar para los varoncitos, por ejemplo. Y ahí tenían sus reglas de conducta, pero ahora ya no hacemos educación cívica, ya no hacemos historia y geografía ahora son a grandes rasgos, por ejemplo, tú le preguntas a un niño en qué fecha se celebra la independencia del Perú, no sabe, ¿quiénes son los precursores? no saben. ¿Quién fue Miguel Grau? no saben. Antes si sabíamos así pues al dedo, ha cambiado bastante la educación que dice con esta nueva ley de la reforma que los niños deben buscar sus aprendizajes de acuerdo a las nuevas metodologías. Esta educación es copia fiel de los grandes países capitalistas. Podríamos decir que nace esta propuesta en Chile, en Colombia, en Ecuador no se sabe*

¹⁵⁸ "Al dedo" est une expression utilisée au Pérou pour dire que vous connaissez quelque chose par cœur.

cette proposition est née au Chili et en Colombie, en Équateur, ils ne savent rien de notre histoire, autrement dit, ils l'ont déjà supprimée. Même dans le nouveau curriculum, ils l'ont déjà supprimée. »

nada de nuestra historia o sea ya lo han cortado. »

Extrait d'entretien 33, enseignante à Huancarani

L'ancien modèle, plus strict, pénalisait les erreurs car il était basé sur des connaissances mémorisées. De plus, selon l'autre enseignant, il s'agissait d'un modèle militarisé, dans lequel l'éducation civique était basée sur des règles strictes pour les garçons et sur la connaissance de l'histoire militaire. D'autre part, il y a le nouveau modèle, dans lequel il n'y a pas de sanctions lorsque l'on ne sait pas, dans lequel les enfants sont au centre de leur apprentissage, modèle copié dans d'autres pays. Cependant, même avec ce nouveau modèle, qui ne semble pas sanctionner, il y a quelques manifestations de "correction et de rappel à l'ordre".

Nous n'avons observé qu'à deux reprises, comme nous l'avons déjà mentionné, des formes de punition dans les écoles de Saylla et Huancarani, au cours desquelles les élèves étaient laissés pendant environ 15 minutes à fixer un mur. Nous n'avons pas d'autres exemples présentsiels, uniquement les paroles des élèves et des enseignants dans les entretiens et les heures de cours.

D'après nos observations, les enseignants en classe passent toute la matinée à attirer l'attention, à crier, à menacer de punir, à faire des comparaisons, comme : "*Je vais baisser ta note*", "*les élèves de quatrième année ne se comportent pas comme ça*", "*les enfants sont plus beaux quand ils sont silencieux*", "*Si tu ne vas pas travailler, je vais m'énerver et si tu ne le fais pas, je vais te punir*".

Ce que le programme exige maintenant, c'est de se mettre d'accord avec les élèves et d'établir des règles avec eux dès le début, comme se taire quand un élève parle où lever la main pour parler, ces règles de coexistence fonctionnent bien mais elles ont une limite de temps et l'enseignant doit les répéter constamment. Lors des entretiens, les parents affirment que leurs enfants ont appris à dire des gros mots ou à faire de mauvaises choses à l'école, et inversement, les enseignants disent que le comportement vient de la maison. Cela nous amène à penser que s'il n'y a pas de coéducation ou de coordination entre parents et enseignants, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre, l'enfant sera finalement

doublement sanctionné. Dans le cas de Wanchaq, une zone urbaine, le coordinateur de l'école nous dit qu'ils ont deux psychologues, un pour l'enseignant et un pour les élèves afin de fournir un accompagnement personnalisé. La loi stipule que des psychologues doivent être engagés dans chaque école, mais le budget est rare pour ce personnel, de sorte que le soutien reste un idéal d'une éducation complète.

Quelques idées des parents et enseignants sur l'apprentissage « d'un bon comportement »

« L'exemple (L'enseignante explique comme elle parle aux parents) que vous allez lui donner : « bon exemple, bonnes attitudes », que l'enfant copie votre comportement, attitude, parce que l'enfant copie sur vous, l'enfant copie ses parents, si l'enfant voit le respect, une bonne éducation, toutes les qualités. »

«El ejemplo ... (la profesora habla a los padres de familia) que usted le va dar, buen ejemplo, buenas actitudes, que el niño copie de su comportamiento de usted, actitud, porque los niños copian de usted, el niño copia de sus papas, si el niño va a ver respeto, una buena educación todas las cualidades.»

« Bien sûr, dans le comportement, on leur apprend toujours la morale, à bien faire les choses, à ne pas tomber dans le négatif, donc on leur inculque toujours ça aussi, dès l'école »

Extrait d'entretien 6, enseignante à Wanchaq
«Claro, en comportamiento se les da siempre lo que es la moral, de hacer bien las cosas, no ir por el lado negativo, entonces siempre nosotros inculcamos también eso, desde la escuela»

Je parle toujours aux parents, à ce sujet ils me disent qu'il faut avoir plus de caractère. Le caractère, c'est une forme de soutien qu'ils vous donnent, ils vous encouragent, parce qu'en matière d'éducation, il faut être très prudents, nous devons équilibrer les choses, parce que nous ne pouvons pas nous mettre en colère. Bien que par nature les hommes soient comme ça (s'énervent), il y a ce comportement (perdre le contrôle), même si ce sont

Extrait d'entretien 31 enseignant à Huancarani
Siempre converso con los papas, en ese aspecto me dicen tienes que tener mayor carácter, es una forma de apoyo que te dan, te alientan, porque en el tema de educación tienes que tener mucho cuidado, como que tienes que equilibrar las cosas, porque no les puedes enojar, y a pesar que por naturaleza los hombres son así, hay esa conducta, por más que sean profesionales, ... nosotros nos cuidamos por los derechos del

des professionnels. Donc on prend soin de soi. Car il y a des droits de l'enfant...un parent peut se plaindre ...

niño, ... un padre se puede quejar o son cosas, que así bastante, las cosas hay que equilibrar.

Extrait d'entretien 31 enseignant à Huancarani

Les observations ont contribué à prouver qu'il y a un monde qui ne correspond qu'à l'élève en classe, auquel les enseignants ne participent pas, comme par exemple à Wanchaq, les élèves ont inventé un jeu sur la création d'une banque et de pièces fictives avec une dynamique commerciale de crédit, mais le temps nécessaire à la coordination du jeu était pris sur le temps de classe, en copiant dans le cahier, donc l'enseignant qui ne connaît pas le sujet, considère cela comme un manque de respect. Peut-être qu'à partir de ces intentions de jeu il aurait été possible de générer des apprentissages en mathématiques par exemple.

Précisément dans ce chapitre, l'un des facteurs de réussite éducative est le jeu, mais il est considéré de manière négative, comme quelque chose de distrayant et d'indiscipliné. Par conséquent, en examinant la lexicométrie des mots dans les entretiens, nous voyons comment le mot jeu peut être lié à d'autres mots tels que correct, contrôle, espièglerie qui sont les plus utilisés. Ce n'est pas toujours considéré de manière négative, car les parents sont également d'accord pour dire que les enfants doivent avoir du temps pour jouer, mais en général, c'est considéré comme quelque chose de négatif. Examinons le graphique suivant :

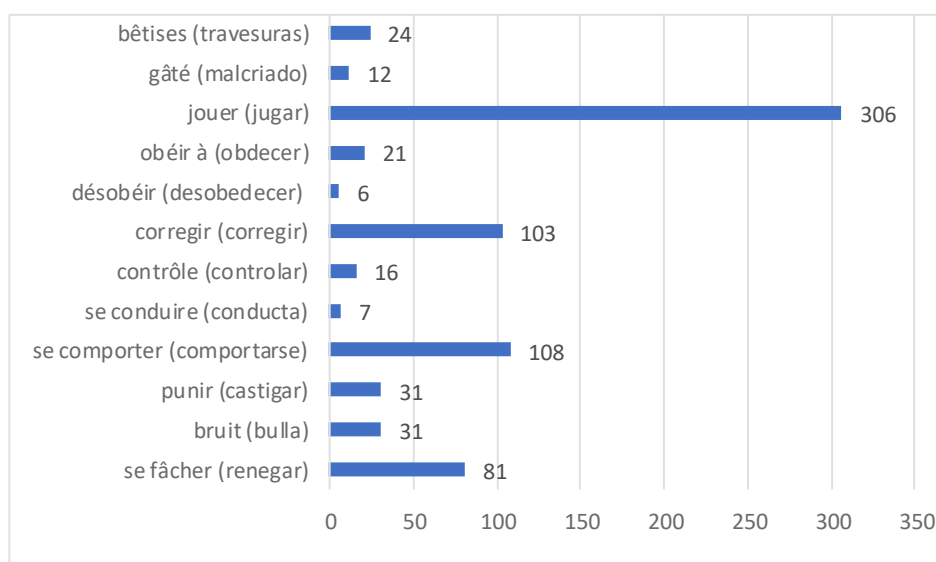


FIGURE 59 - MOTS LIÉS À LA CORRECTION DES « MAUVAIS COMPORTEMENTS » SELON LES INTERVIEWS

Parmi les mots les plus fréquents figurent jouer (306), se comporter (108), corriger (103) et se fâcher (81). Les deux premiers sont attribués à l'enfant et les deux autres à l'action

des adultes. Il existe ensuite des mots décrivant le comportement de l'enfant, se conduire (7), comme faire de bêtises (24), gâter (12), obéir (21) et désobéir (6), et faire de bruit (31), qui sont également attribués aux enfants, tandis que contrôler (16) et punir (31) sont attribués aux adultes. Cela démontre une position dominante de l'adulte envers l'enfant, et cette caractéristique ne peut être obtenue que par un autre enfant qui a le "mérite" de se mettre dans cette position de pouvoir être « le brigadier », mérite obtenu par de bonnes notes.

Le comportement est un grand défi pour l'éducation à la maison comme à l'école, les mesures de sanction du passé et du présent sont toujours coercitives et légitimées par les trois groupes ; enfants, parents et enseignants. Pour définir finalement l'éducation, selon les ethnothéories on parle d'un *enfant éduqué* s'il est bien élevé et si ce n'est pas le cas, alors ce n'est pas quelqu'un qui *réussit son éducation* que ce soit dans la sphère familiale ou à l'école.

Pour conclure ce chapitre, nous rappelons les trois parties principales qui le composent. La première, les récits de vie qui ont permis d'élucider la compétence de l'éducation informelle, la seconde, la relation entre les opinions des enfants sur les cours, le processus d'apprentissage en classe et les évaluations et la troisième partie la correction du comportement à la maison et à l'école.

En résumé, il existe des compétences issues de l'éducation informelle. Grâce aux ethnothéories, nous pouvons en apprendre davantage sur un programme non explicite de la réussite éducative. Dans les activités quotidiennes, nous avons vu des pratiques d'apprentissage qui s'acquièrent par imitation et observation (Acioly-Régnier, 1994). Dans les entretiens, les enfants expliquent comment ils peuvent donner une pièce de monnaie en reconnaissant simplement les chiffres, comment ils apprennent à utiliser un ordinateur en observant les autres et comment, grâce au folklore des plantes médicinales, ils apprennent les remèdes maison. Cela leur permet de réaliser des tâches et des projets, comme le travail dans un magasin ou dans une cabine Internet. Les compétences qu'ils emploient sont importantes pour la réalisation de toutes ces activités, comme les compétences sociales, le fait d'être communicatif et sociable, les compétences mathématiques, comme l'addition et la soustraction pour rendre la monnaie, les compétences en matière de connaissances environnementales et la guérison par la médecine naturelle.

Les compétences développées dans l'éducation formelle ont un programme explicite et neuf cours à suivre. Nous avons montré les raisons de la préférence et de la non-préférence des élèves pour les cours qu'ils suivent à l'école. Sur 99 enfants, les cours les plus fréquemment cités sont les mathématiques et la communication. En mathématiques, 38 élèves aiment ce cours et 22 ne l'aiment pas, tandis qu'en communication (écriture et lecture) 18

aiment ce cours et 31 ne l'aiment pas. Les autres cours les plus aimés sont l'art (15 élèves) et la science et la technologie (10 élèves), tandis que l'autre cours les moins plébiscité est le quechua (16 élèves). (Cf. tableaux 60 et 61 de l'annexe 13)

Les raisons évoquées par les élèves sont liées au contenu du cours, à la méthodologie, aux difficultés, aux avantages et à l'application dans la vie ou dans la projection future. Ainsi, nous examinons certains points que nous avons observés lors des séances de cours :

- Le travail collectif ne permet pas de distinguer les élèves qui répondent et ceux qui ne répondent pas à la tâche.
- La résolution de problèmes fait par l'enseignant et non par l'élève.
- Attitudes impatientes des adultes et peu de soutien pour les devoirs et le renforcement à la maison.
- Le temps et le nombre d'étudiants dépassent le programme de cours fixé par l'enseignant.

Nous voulions établir un lien entre les notes et les raisons invoquées par les élèves pour justifier leur travail et leur pratique en classe. Nous pensons que, même si la note dépend de l'évaluation des progrès de l'élève par l'enseignant, l'opinion de l'élève doit être prise en compte. Car nous avons remarqué que la pratique peut entraîner des raisons de difficulté telles que l'effort d'écriture, l'incompréhension des opérations mathématiques, l'ennui et la fatigue.

Finalement, la dernière partie de ce chapitre traite de la manière dont la punition est légitimée pour la correction des enfants à la maison et les sanctions à l'école. Ceci est lié aux ethnotheories des trois acteurs (enfants, parents et enseignant) des trois zones d'étude (urbaine, périurbaine et rurale) sur la réussite éducative comme objectif et étant un facteur "de bon comportement de l'enfant" dans les environnements d'apprentissage.

Chapitre 11. Cas d'étude complémentaire : Les ethnothéories de réussite éducative de la communauté rurale de Q'eros

Dans les chapitres précédents, nous avons développé les ethnothéories sur la réussite éducative des enfants, des parents et des enseignants dans trois zones de Cusco : Wanchaq, Saylla et Huancarani, qui représentent successivement, les zones urbaines, la périphérie urbaine et les zones rurales.

Dans ce onzième chapitre, nous voulons poursuivre l'analyse des ethnothéories de la réussite éducative dans une communauté rurale quechua « Chuachua » qui appartient à la Nation Q'eros¹⁵⁹. Selon un rapport de caractérisation de la région de Cusco par Système National d'Évaluation, d'Accréditation et de Certification de la Qualité de l'Enseignement (SINEACE, 2023), la région de Cusco a une zone rurale qui représente 44% de la population. Il existe 87 groupes ethniques et 573 communautés agricoles quechua. (2019, p. 4) Les communautés rurales présentent des caractéristiques socio-économiques de subsistance comme l'agriculture et le petit commerce, et la langue d'origine, le quechua, est en vigueur.

Donc Q'eros représente cette population rurale paysanne et c'est aussi un niveau complémentaire d'étude aux trois autres districts.

La Nation Q'eros est un ensemble de communautés, car elle est composée de 5 communautés et de 29 secteurs. Nous avons eu accès à l'un des secteurs, appelé Chuachua. Ces communautés partagent des caractéristiques culturelles telles que la langue quechua et des activités socio-économiques. Il y a beaucoup de vulnérabilités sociale, politique et économique dans cette zone rurale de la sierra¹⁶⁰. L'accès à l'eau, l'électricité et au gaz ne sont pas toujours évidents. L'accès difficile aux routes et aux autres voies de communication rend les conditions de vie souvent difficiles. Ces communautés sont éloignées des autres lieux et se trouvent à une altitude de plus de 500 mètres au-dessus du niveau de la mer.

Dans ce type de contexte, nous souhaitons en savoir plus sur la réalité éducative des enfants dans la famille et à l'école. Nous avons déjà vu dans le chapitre trois que l'Évaluation Nationale des Élèves (ECE) montre des écarts entre les zones urbaines et rurales. Depuis la première évaluation 2008 en 4^{ème} de primaire, où les élèves sont évalués en langue originaire

¹⁵⁹Un groupe de communautés quechua d'éleveurs d'alpagues qui partagent les mêmes traditions et qui sont situées dans un lieu spécifique.

¹⁶⁰La Sierra est la région naturelle, caractérisée par des vallées et des montagnes. Elle est située au milieu de la côte (près de la mer) et de la jungle (l'Amazonie).

ils ont toujours des résultats inférieurs aux zones urbaines. L'idée avec cette évaluation proposée par l'État est de renforcer l'éducation bilingue et interculturelle dans ces zones où la langue originaire est le quechua.

En effet, dans ce chapitre, l'étude entre les données retenues de la visite à Q'eros et les entretiens avec les spécialistes de l'éducation et les professeurs sur le Programme Bilingue Interculturel de l'État permet de constater l'importance de la diversité culturelle face à un modèle éducatif national et homogène, comme celui qui est appliqué dans les trois zones de Cusco (Wanchaq, Saylla et Huancarani).

Est-ce que le mode de vie et les formes socio-économiques de cette communauté sont en relation avec la vie scolaire des enfants ? Avec la communauté de Q'eros « Chuachua » nous serons invités à confronter une réalité rurale, culturellement différente des zones précédemment vues. Notamment, sur les différentes attentes des parents et enseignants sur la réussite éducative et les projections de vie des enfants.

11.1 La communauté de Q'eros Chuachua : L'accès au site et ses caractéristiques géographiques et économiques

Notre intérêt à connaître cet endroit est de corroborer le fonctionnement de la vie rurale par rapport aux ethnothéories de la "réussite éducative", comme nous l'avons vu précédemment dans le cas de Huancarani¹⁶¹. À cet effet, nous avons contacté la directrice de l'école locale lors de l'atelier organisé par le Ministère de l'Éducation et organisé par l'UGEL¹⁶² de Paucartambo. L'enseignant nous a prévenus du contexte éducatif totalement rural et quechua, contrairement aux contextes sur les autres sites de recherche. Cette expérience est une source de nouvelles données en termes d'éducation culturelle bilingue et de conditions socio-économiques défavorables et difficiles comme principe corollaire de la formulation et de la dynamisation des ethnothéories.

11.1.1 Le déplacement pour arriver à la communauté rurale de Q'eros

La communauté se trouve à 190 kilomètres de la ville de Cusco. Nous avons suivi le parcours que les enseignants empruntent chaque semaine pour se rendre à leur école.

¹⁶¹Situés dans la même province, Paucartambo.

¹⁶²Abréviations d'Unité de gestion locale du ministère de l'éducation.

Le dimanche après-midi à Cusco, il faut prendre un bus vers Paucartambo, le trajet prend deux heures et demie. Pour bien se reposer, il est préférable de passer la nuit du dimanche dans la capitale provinciale Paucartambo.

De lundi matin, le voyage de quatre heures, commence à cinq heures du matin vers la communauté. Pour cette visite, le voyage s'est fait dans la voiture d'un enseignant qui travaille dans une autre communauté voisine et qui emmène habituellement deux autres enseignants du secteur.

Le voyage qui dure 6 heures au total est ardu, avec une série de changements géographiques et de température. La capitale provinciale d'où nous sommes partis, Paucartambo, se trouve à une altitude de 2100 mètres, alors que la communauté de notre destination est à 4247¹⁶³ mètres. La température mensuelle moyenne est de 7,97°C, avec un minimum moyen de 6,03°C en juillet et la moyenne la plus élevée de 19,40°C au mois de novembre. (Vargas Menacho, 2013)

Ce voyage, au cours duquel nous avons accompagné les enseignants, nous a amenés à découvrir leur trajet habituel. En chemin, le lundi, nous nous sommes arrêtés pour le petit-déjeuner dans une communauté appelée Kallakancha, où les villageois ont installé de petits stands de nourriture, comme des bouillons d'agneau ou de poulet. Le lieu est une pause pour le voyageur, mais aussi un moment de rencontres, car c'est dans certains cas l'une des rares occasions¹⁶⁴ où les enseignants du secteur se rencontrent et ont des échanges concernant les activités provinciales, que ce soit pour la formation du Réseau (groupe d'institutions éducatives), pour la planification des activités de formation des enseignants, ou même pour discuter des informations concernant les concours ou les évaluations du Ministère de l'Éducation.

Sur le trajet, nous observons un paysage marqué par la quantité de montagnes. Cet endroit fait partie de l'écosystème de la puna¹⁶⁵ où le « hichu » (herbe sèche dans les montagnes) abonde (Pulgar Vidal, 1987). L'ensemble montagneux a formé des roches qui rendent ce lieu inhospitalier, quelques lagunes et ruisseaux dans le brouillard créent un paysage mystérieux, qui donne l'impression d'atteindre les nuages.

¹⁶³Gobierno Regional Cusco

¹⁶⁴Il convient de préciser qu'en fonction de l'éloignement des communautés, les enseignants peuvent rester un mois ou plus sans retourner dans leur lieu d'origine, que ce soit Paucartambo ou Cusco.

¹⁶⁵Selon le géographe Pulgar Vidal, la Puna est l'un des étages écologiques du pays. Elle se situe entre 3800 et 4000 mètres au-dessus du niveau de la mer.

Lors de l'arrivée, nous notons que les maisons sont construites en pierre et en terre, les toits sont en chaume et en bois. Seul le centre communautaire et l'école sont faits d'autres matériaux, avec un toit en tôle et un plancher en bois.



FIGURE 60 - LA COMMUNAUTÉ DE CHUACHUA : VUE PANORAMIQUE DEPUIS LA ROUTE D'ACCÈS

Les logements sont dispersés, autour d'eux se trouvent des enclos pour les animaux, principalement des lamas, des alpagas et des moutons.

On peut constater sur la figure 60, que les habitations sont regroupées, et on trouve un ruisseau sur le côté gauche, près des habitations. À l'intérieur, les maisons comportent une ou deux pièces, l'une pour la cuisine et l'autre pour la chambre de la famille. Pour la cuisinière, ils utilisent du bois ou des excréments d'animaux séchés. La cuisine de boue sert non seulement à la cuisson des aliments, mais aussi au chauffage de la maison.

11.1.2 Les activités économiques de la communauté

Les paysans vivent de l'agriculture de pommes de terre et de l'élevage de moutons, d'alpagas et de lamas. Avec cette production de base, ils fabriquent d'autres produits comme le « chuño », qui est la pomme de terre déshydratée, aliment qui se conserve pendant des mois.

De l'alpaga et du mouton, ils utilisent la viande comme nourriture et la laine comme base pour leurs tissages, qui sont vendus lorsqu'ils vont aux foires de Paucartambo ou lorsque les touristes leur rendent visite.

Ils vendent également des moutons à la foire, ce qui leur assure un revenu économique. Pour chaque mouton vendu, ils reçoivent environ 150 soles (31 euros), 100 soles (21 euros) pour un châle tissé, et si la famille ne vend que des pommes de terre, ils ne gagnent que 1000 soles (207 euros) par an.¹⁶⁶ L'agriculture est soumise aux changements climatiques et ne peut donc pas être déterminée comme une valeur sûre. Par conséquent, la tradition de stockage et de conservation de produits tels que « le charqui » (viande séchée) ou « le chuño » (pomme de terre déshydratée) constitue une source de nourriture en période de pénurie. Bien qu'ils élèvent des petits animaux comme des cochons d'inde, des poulets et des moutons, leur aisance au niveau alimentaire n'est pas totale, car ils doivent acheter des légumes et des céréales sur les marchés voisins. Ils dépendent donc de leur économie monétaire pour accéder à ces produits.

Dans l'image 61 observons le travail agricole appelé « layme » : c'est une technique pour la culture en altitude (Puna), dans laquelle la terre est travaillée selon des cycles de rotation annuelle ou semestrielle. La terre est sillonnée (hacer surcos) avec la chaquitacla (un outil agricole andin) et la bouse de lama ou de mouton est placée dans les sillons pour nourrir le terrain, puis les semences de pommes de terre sont placées dans les sillons. L'agriculture de la pomme de terre est l'une des activités économiques les plus importantes. Ses principes de production sont basés sur le travail familial et le "Ayni" qui est un travail collectif et de réciprocité dans les champs de pommes de terre.

L'élevage d'alpagas est également très important pour ce secteur, car ces animaux sont très bien adaptés à cette région, ils peuvent supporter les hautes altitudes et l'alimentation des pâturages de montagne convient à ces camélidés. Flores Ochoa (1975) explique que cette activité est la plus appropriée pour le sol écologique appelé Puna, en plus d'être un fournisseur de viande et de laine, il a également servi pendant des années comme transport, en particulier les lamas, qui peuvent parcourir de nombreux kilomètres et porter du poids, contrairement aux alpagas qui nécessitent un entraînement. Selon l'anthropologue, cette activité de transhumance est adaptée à cette zone où il n'y a presque pas d'agriculture. À Q'eros, Chuachua, les familles vivent aussi de cette activité, c'est pourquoi la communauté semble

¹⁶⁶Selon le gouvernement régional, le grand groupe de communautés appelé Nation Q'eros a un faible revenu. Leurs revenus proviennent de la vente de viande, de laine et de cuir d'alpaga, de lama, de mouton ou de bovin. Il y a trois groupes de revenus, le premier 41% gagne entre 352 et 500 soles, le deuxième groupe représente 17% et gagne entre 251 et 351 soles et le dernier groupe de 35% gagne entre 100 et 250 soles par mois. (Menacho Vargas & Valencia LLamoca, 2013)

être inoccupée, mais en réalité il y a des lieux de séjour comme ceux-ci, et d'autres où ils vont se loger pendant qu'ils pâturent.

L'industrie textile est également une activité économique importante, mais surtout une activité de transmission culturelle. Selon Flores Ochoa (1975) dans les années 1918, l'exportation de laine était la deuxième plus importante. Nous avons observé que les familles sont toujours impliquées dans cette activité, mais la vente est sporadique et limitée au marché local.

Avec cette description, nous pouvons voir les défis du contexte physique et économique vécus par les familles. Ces caractéristiques économiques sont-elles liées aux ethnothéories ? Nous allons dans un premier temps présenter les idées des parents sur l'éducation des enfants.



FIGURE 61 - LES CHAMPS AGRICOLES DE LA COMMUNAUTÉ DE Q'EROS, LE « LAYME » ASSAINISSEMENT PÉRIODIQUE DU SOL POUR LA CULTURE DE LA POMME DE TERRE.



FIGURE 62 - TISSAGE TRADITIONNEL EN BOIS ET LAINE MOUTON AVEC COLORATION NATURELLE, LES MOTIFS REPRÉSENTENT L'INTI (SOLEIL), QUE L'ON PEUT DISTINGUER COMME UN LOSANGE

11.2 Les ethnothéories de la réussite éducative selon les parents de Q'eros

Nous avons interviewé les parents dans des situations quotidiennes (cf.122) :

- Deux mères dans la cuisine de l'école pendant qu'elles préparaient la nourriture Qaliwarma.
- Un groupe de 7 parents lors de la réunion prévue pour la fête de fin d'année des enfants plus âgés de l'école.
- Une famille lors de la visite d'un foyer dans un événement de parrainage.

Ces entretiens nous ont permis d'apprendre sur leurs activités économiques, les souhaits pour l'avenir des enfants et le rituel de parrainage « corte de pelo » (coupe de cheveux) pour tisser des liens de parenté spirituelle.

11.2.1 L'avenir des enfants selon les idées des parents : « Allin kanan »

Lors d'une réunion à l'école avec les parents, nous leur avons demandé ce qu'ils attendaient pour l'avenir de leurs enfants. Cette question nous semble propice car elle résume le but ou l'objectif que les parents poursuivent en matière de réussite éducative par le biais de la socialisation et de la scolarité. Leur réponse commune est qu'ils ne peuvent pas envisager de les envoyer en ville pour poursuivre leurs études (secondaires et supérieures), même s'ils le souhaitent, car ils n'ont aucun lien familial en dehors de leur communauté.

« La seule chose que j'aimerais, serait de pouvoir emmener mes enfants à Cusco ou Paucartambo. Je n'aurais nulle part où les emmener, c'est difficile, il n'y a pas de maison où ils puissent habiter. Je veux qu'ils soient bien (allin kanan) mais je suis inquiet car il n'y a pas de maison pour vivre et je suis triste...personne ne veillerait sur eux (les enfants), ils ne pourraient pas vivre, ils n'auraient pas d'argent et ils pourraient se perdre (délinquance et alcool) »

«Solamente, podría y quisiera llevar a mis hijos a Cusco o Paucartambo, no tendría donde llevarlos eso es difícil, no hay casa donde quedarse, quiero que sean mejor (allin kanan) pero me preocupa lo que dicen; si no hay casa donde vivir y se entristecen, como ellos viven ahí no podría verlos, quienes le verían, ellos solos no podrían vivir, que no hay plata y se pueden malear»

Extrait de l'intervention d'un parent lors d'une réunion, Q'eros "Chuachua" 2019

Les inquiétudes d'un avenir incertain en termes d'éducation secondaire et supérieure proviennent de l'économie domestique et du lien social limité à sa zone communale. L'explication du père « d'une vie sans soutien hors de la communauté », montre l'importance qu'ils donnent à la famille et au faible lien social en dehors de la communauté. Donc, "allin kanan" signifie être bien dans la communauté, ils préfèrent que leurs enfants y restent, afin qu'ils puissent s'en occuper de près.

11.2.2 Parrainage les liens entre les zones rurales et urbaines

Dans la région andine de Cusco, il y a une cérémonie traditionnelle appelée "corte de cabello" (coupe de cheveux). Elle consiste à enlever une mèche de cheveux d'un enfant à l'aide d'une paire de ciseaux. En échange, les personnes qui coupent les cheveux peuvent donner de l'argent ou un cadeau à l'enfant récipiendaire. Comme c'est la première fois que l'on coupe les cheveux de l'enfant, il s'agit généralement d'un événement extraordinaire qui crée des liens, et la première personne à couper les cheveux de l'enfant est donc le parrain ou la marraine. (Christinat, 1989, pp. 118 -135) Comme dans le cas du baptême de la culture chrétienne catholique au Pérou. Le statut de parrain ou marraine est destiné aux personnes qui joueront le rôle de parents secondaires, accompagnant les enfants pour le reste de leur vie. Les parents offrent cette position aux autres parce qu'ils leur attribuent certains traits de bonté ou un statut socio-économique meilleur que le leur. Ce rituel est l'effet de la conjugaison des traditions andines et catholiques hispaniques.

D'après l'explication lors de la réunion des parents, la migration est considérée comme source d'insécurité et de danger pour les enfants. L'un des moyens traditionnels d'assurer une

migration plus « rassurante » est le parrainage. Ce lien garantit en quelque sorte que la personne du secteur urbain prendra soin de ses filleuls.

À l'occasion de l'interview, la directrice et nous avons assisté à l'événement de la "coupe de cheveux" d'une petite fille d'un an. Ce rituel nous a permis d'accéder à la maison familiale. Une maison modeste qui comportait deux pièces, l'une pour la cuisine et l'autre pour la chambre. La cuisine est traditionnelle, on y trouve une cuisinière à bois (fogón) qui a aussi la fonction de chauffage. Dans la chambre à coucher, deux lits réunis ensemble en forme de "L" où toute la famille dort, les parents et les cinq enfants.

Avant la cérémonie la mère de famille offre une collation ; des pommes de terre cuites et une infusion de « muña », une plante ayant des propriétés pour la digestion en haute altitude. Après avoir partagé la nourriture, la mère a pris la petite fille d'un an dans ses bras pour l'allaiter, tandis que le père a attrapé une couverture traditionnelle, en forme de paquet contenant une assiette et une paire de ciseaux. La marraine et le parrain (s'il s'agit d'un couple) coupent une mèche de cheveux de l'enfant et la placent sur l'assiette. La tradition précise que les parrains peuvent mettre de l'argent à côté des cheveux. Cette activité génère des liens de parrainage (compadrazgo)¹⁶⁷.

Avec ce rituel, des liens se tissent avec la personne extérieure à la communauté, elle devient un parrain ou une marraine¹⁶⁸, formant ainsi un lien social familial très fort. Cela met en évidence le désir que les parents ont d'avoir quelqu'un en ville au cas où les enfants devraient quitter la communauté. Nous avons un exemple à Huancarani, où nous avons interviewé un enfant qui vivait avec sa marraine. Elle jouait le rôle de tutrice à la maison et à l'école.

11.2.3 Le temps dédié aux enfants et la participation des parents à l'école de Chuachua

Connaissant les activités traditionnelles des parents, élevage d'alpagas et de moutons, agriculture et production textile nous constatons le temps d'interrelation quotidienne avec les enfants est mesuré. En dehors des heures d'école, l'après-midi, ils sont la plupart du temps absents de la maison et s'occupent du travail d'agriculture ou de pâturage. Les enfants réalisent donc des activités similaires qui les réunissent avec leurs parents ou complètent les tâches familiales, comme la préparation de la nourriture pour le dîner de la famille. Dans le

¹⁶⁷C'est la relation entre le parrain et le parent de l'enfant.

¹⁶⁸ Lors de ce type de rituel, au cours duquel une personne coupe les cheveux, elle devient le parrain ou la marraine de l'enfant, mais tisse également un nouveau lien avec les parents, devenant un « compère » (compadre) ou une « commère » (comadre) des parents de l'enfant.

cas de l'activité textile, ce sont les femmes qui travaillent sur ce grand métier et cela met en évidence la répartition des rôles entre les sexes, car les femmes restent davantage à la maison et peuvent s'occuper de leurs enfants.

La participation des parents à l'école mobilise leurs efforts autour des certaines activités de l'école tel comme la préparation de repas dans le cadre du programme alimentaire Qaliwarma et également la participation à des réunions scolaires pour l'organisation des fêtes ou de remise des bulletins de notes des élèves.

Pendant notre séjour, cinq jours, nous avons pu constater qu'en raison de leurs activités, les parents n'étaient parfois pas en mesure de préparer la nourriture, alors tôt le matin, à 6 heures, ils demandaient à l'enseignant, puis un voisin ou un parent de les remplacer.

Nous pensons qu'il aurait été préférable de travailler plus près des familles, de vivre plus près de leurs activités quotidiennes, ce qui n'a pas été possible pendant le peu de temps que nous avons passé sur place. Nous nous sommes cependant interrogés sur la façon dont les parents arrivaient à concilier travaux des champs ou transhumance des troupeaux et surveillance des enfants. Les enseignants nous ont expliqué que dans la journée les enfants sont laissés seuls mais sous le contrôle de la communauté ; en fin d'après-midi l'un ou l'autre des parents rentre à la maison en fonction de l'éloignement du champ ou de la pâture.

Pour conclure cette partie, précisons que leurs ethnothéories de la réussite éducative est exprimée avec le mot, "allin Kanan", être bien. Si, la réalisation de « l'allin kanan » implique de quitter la communauté (migration vers la ville) pour poursuivre des études secondaires et universitaires, cela présente un certain risque pour la sécurité de leurs enfants. Par conséquent, les parents considèrent qu'il est préférable de rester dans la communauté. En effet, l'idéal d'étudier à l'université est une demande du pays qui s'accroît face à une éducation qu'"ils qualifient d'élitiste", puisque sur le nombre total d'étudiants qui sortent de l'école secondaire, seulement 32 % ont accès à l'enseignement supérieur, en considérant que seulement 7 étudiants sur 10 obtiennent un diplôme de l'école secondaire¹⁶⁹. À cela s'ajoute le facteur ethnique, puisque toutes les études indiquent que les étudiants issus des zones rurales et indigènes (Quechua, Aymara, Machitguenas, Yines et Ashaninkas) entrent dans un pourcentage infime et presque non identifiable en raison du manque d'informations demandées par les universités au moment de l'inscription. (Villasante, 2007)

¹⁶⁹<https://gestion.pe/peru/unicef- apenas-7-10-peruanos-terminan-secundaria-cinco-anos-274412-noticia/?ref=gesr>

11.3 La vie quotidienne des enfants dans l'école et la projection de leur vie future

Dans cette section, nous décrivons les activités scolaires des enfants et ce qu'ils nous disent à leur sujet. Malheureusement, nous n'avons pas pu avoir d'entretiens approfondis avec les enfants en raison de la brièveté de notre séjour. Cependant, nous avons pu leur poser quelques questions sur leur vie quotidienne, en prenant pour support les dessins que nous leur avons demandé de réaliser.

11.3.1 L'organisation de l'école et le contexte physique à l'école primaire

L'école est composée de classe regroupant plusieurs niveaux. Le défi consiste non seulement à créer un cadre propice pour travailler avec des enfants d'âges différents, mais aussi à enseigner deux langues et à dispenser les autres cours comme dans d'autres écoles. À l'école primaire de Q'eros, il y a deux enseignants pour 29 élèves. Chaque enseignant est responsable de trois niveaux différents, comme indique la description suivante :

- Première classe, enfants de première, deuxième et troisième année. Les 15 enfants ont entre 6 et 10 ans. Nous les appelons le groupe des plus jeunes.
- Deuxième classe, quatrième, cinquième et sixième année. Les 14 enfants ont entre 10 et 12 ans. Nous les appelons le groupe des plus âgés.

Nous avons observé les deux classes et avons essayé de poser quelques questions aux enfants qui ont entre 9 et 10 ans. Ce qui correspondrait approximativement à des enfants de quatrième année dans les groupes précédents (Wanchaq, Saylla y Huancarani).

Il est préférable de connaître les espaces ou le contexte physique dans lequel l'enfant se développe pour mieux comprendre les ethnothéories de leur développement éducatif. De ce fait, l'infrastructure de l'école comprend deux salles de classe, la direction, la cuisine et la salle à manger, la serre et les toilettes et salle de bains.

La salle à manger a été construite en 2018 pour que les enfants reçoivent le petit-déjeuner et le déjeuner du programme Qaliwarma.

La serre est une infrastructure faite par L'ONG CADEP¹⁷⁰ en 2019 avec l'objectif d'assurer la formation des enseignants et des élèves dans les activités horticoles. Chaque mois vient un formateur pour enseigner aux élèves comment cultiver les légumes.

¹⁷⁰Cette institution à but non lucratif qui travaille dans le domaine de l'éducation interculturelle bilingue et de l'utilisation des ressources naturelles.

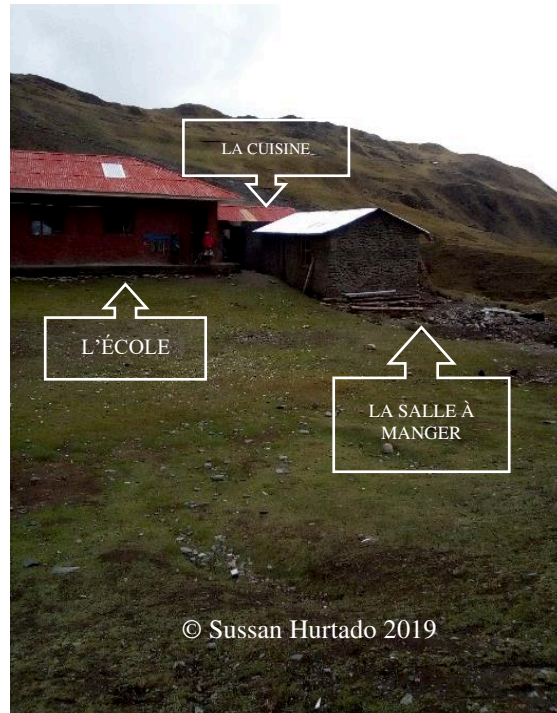


FIGURE 63 - LA FAÇADE DE L'ÉCOLE ET LA CUISINE

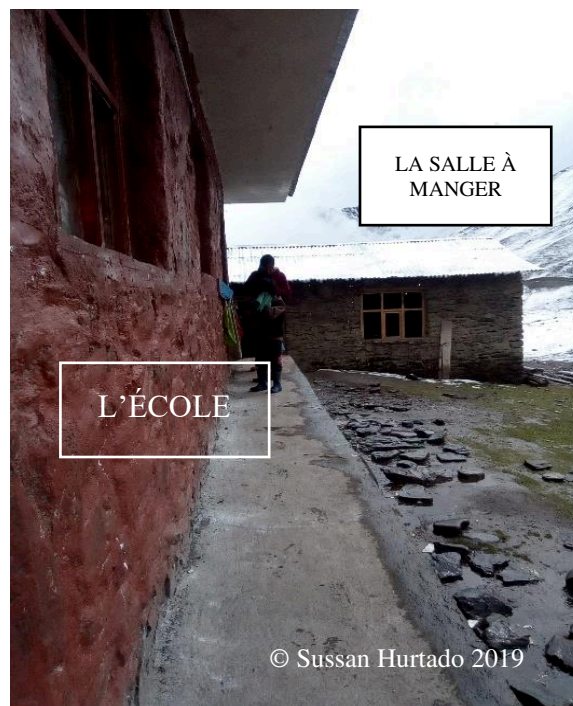


FIGURE 64 - LA FAÇADE DE L'ÉCOLE ET LA CUISINE



FIGURE 65 - LA SERRE D'HORTICULTURE, UN PROJET D'ALIMENTATION COMPLÉMENTAIRE

11.3.2 Les activités des enfants à l'école

Les enfants à Q'eros se sont montrés timides et s'approchaient à peine pour parler, mais à mesure qu'ils se familiarisaient avec les visiteurs, ils ont été beaucoup plus communicatifs. Nous avons observé les activités des enfants à l'école pendant 4 jours et également nous avons utilisé d'autres techniques comme le dessin et le tournage de vidéos pour les séances en classe. Les enfants ont l'habitude d'arriver très tôt à l'école vers 7 heures, ils jouent en groupe au ballon, avec la neige ou font du vélo en attendant le début des classes. Ils sont adaptés à l'altitude et au climat, même dans le froid, la neige¹⁷¹ ou la pluie, ils portent leurs « ojotas » (tongs en caoutchouc) sans chaussettes. Certains portaient des bottes en caoutchouc pour la boue. Leur tenue ne correspond pas à l'uniforme que nous avons vu dans les autres écoles. Ils portent ce qu'ils ont l'habitude de porter et pour les occasions spéciales, leurs vêtements typiques. Au quotidien, les garçons portent un pantalon, un pull, parfois une veste et un « chullo » (bonnet traditionnel). Les filles portent leurs jupes tissées typiquement andines, des pantalons en tissu, un pull et parfois une veste.

¹⁷¹De septembre à mai il pleut, mais si la température chute à moins 6°C il neige.



FIGURE 66 - UN ENFANT JOUE DANS LA NEIGE AVANT D'ENTRER À L'ÉCOLE



FIGURE 67 - LES ENFANTS JOUENT AVEC UN VÉLO AVANT D'ENTRER À L'ÉCOLE

Les heures de classe sont de 8h00 à 13h00. Ce temps comprend le petit-déjeuner et les activités avant le début de séances en salle de classe. L'organisation dépend également des groupes de classes.

Le petit déjeuner

Vers 8h30, les élèves prennent leur petit-déjeuner, il peut s'agir d'une boisson chaude de flocons d'avoine ou « mazamorra » (bouillie) et des biscuits aux céréales ce qui est similaire aux écoles Saylla et Huancarani.

Activités complémentaires au pédagogique

a. Dans le groupe des élèves les plus jeunes (6 à 10 ans), ils entrent en classe à 8 heures du matin. La routine quotidienne est organisée par l'enseignante, mais ayant l'habitude, ils réalisent quand même sans sa présence ce qu'ils ont à faire et nous constatons une réelle autonomie. En début de matinée, trois activités sont prévues et trois groupes organisés qui se sont relayés chaque jour.

- Un groupe pour nettoyer la classe,
- Un autre groupe pour appeler la liste des présents
- Un dernier pour nettoyer ou arroser les plantes de la serre.

Lorsqu'ils arrivent à l'école, les élèves se brossent d'abord les dents, se lavent les mains et le visage. Ils disposent de leurs brosses à dents et de leur dentifrice ainsi que d'une serviette de toilette désignée pour chacun d'entre eux que l'on peut voir accrochée sur le mur d'entrée de la classe.

Ensuite, ils réalisent l'activité en fonction du groupe dans lequel ils se trouvent. Les enfants du groupe qui énonce la liste d'élèves, prennent la parole et appellent chaque élève par son nom, y compris celui de l'enseignant. Le groupe de nettoyage utilise un balai et une pelle pour nettoyer la classe et l'entrée. Enfin, le groupe de nettoyage de la serre s'y rend avec l'eau recueillie dans des seaux (cette activité a lieu une fois par semaine).

b. Les élèves du groupe des plus âgés (10 à 13 ans) portent des costumes traditionnels, si l'enseignant le demande, comme lors de notre visite ou en fonction des activités pédagogiques. Ils participent également au travail dans la serre, en arrosant, en plantant des graines, en repiquant des plantes, en nettoyant le lieu.

Prendre la douche

Une autre service supplémentaire proposé par l'école est la mise à disposition d'une douche pour les élèves et les enseignants. Cette douche est chauffée par l'énergie solaire. Nous avons remarqué comme les enfants s'organisent avec beaucoup d'enthousiasme et même comme chacun a le temps de prendre une douche. Ce service est rendu grâce à la coordination

de l'enseignant avec l'ONG CADEP¹⁷², qui a installé et qui vérifie constamment les dispositifs solaires.

Le déjeuner

Le programme Qaliwarma fournit le petit-déjeuner et le déjeuner aux enfants de l'école. Chaque jour, une mère est chargée de préparer la nourriture. Pour les deux groupes, après 4 heures de cours, le déjeuner a lieu à 13h00. Les enfants prennent leur assiette et se rendent dans la salle à manger. À la sortie, certains d'entre eux commencent à jouer sur le terrain de sport (un endroit pour jouer au football ou en dehors de l'école). Puis ils partent chez eux en groupe, certains en passant par les collines.



FIGURE 68 - AU PETIT-DÉJEUNER ET AU DÉJEUNER, LES ENFANTS FONT LA QUEUE AVEC LEUR TASSE OU LEUR ASSIETTE POUR RECEVOIR LEUR NOURRITURE. EN ARRIÈRE-PLAN DE LA PHOTO, UNE MÈRE ACCROUPIE SERT LA NOURRITURE. DANS LES RÉGIONS RURALES, LA CUISINIÈRE À CHARBON DE BOIS EST PLACÉE PAR TERRE.

¹⁷²CADEP comme on a vu, aussi responsable de la serre.



FIGURE 69 - POUR MANGER, LES ENFANTS VONT DANS LA SALLE À MANGER ET S'ASSOIENT SUR DES CHAISES, POSENT LEUR ASSIETTE SUR LEURS JAMBES ET MANGENT. ON VOIT SUR LA PHOTO, DES FILLES AVEC DES MASQUES, CAR AVANT LE DÉJEUNER, ELLES ONT JOUÉ À JOUER AU THÉÂTRE.

11.3.3 Les dessins des enfants de Chuachua « les projections des métiers et professions »

Compte tenu d'un espace-temps limité nous avons privilégié une approche par le dessin en leur posant quelques questions dans de courts dialogues. Nous demandons aux enfants de dessiner l'activité ou la profession qu'ils aimeraient exercer à la fin de leurs études. C'est la même consigne que nous avons donnée aux enfants dans les autres sites d'étude (Wanchaq, Saylla et Huancarani). Nous avons donc 27 dessins, 10 des plus jeunes (3 filles et 7 garçons) et 17 des plus âgés (9 filles et 8 garçons).

Dans les trois districts mentionnés ci-dessus, nous étions arrivés à la conclusion, que les dessins montrent que les enfants sont influencés par le contexte le plus immédiat, par exemple le foyer et le contexte socio-économique qui les entourent. Si nous revenons sur leurs réponses, les métiers les plus représentés sont : footballeur, médecin, militaire et policier, ingénieur, dessinateur, et métiers artistiques.

De la même façon, à Chuachua de Q'eros nous obtenons une liste de 8 métiers sur les 27 dessins réalisés par les enfants :

TABLEAU 54 - *MÉTIER OU ACTIVITÉ À LA FIN DES ÉTUDES SCOLAIRES DES ENFANTS DE CHUACHUA*

<i>Métiers</i>	<i>Nombre</i>	<i>Sexe de l'enfant</i>	
		<i>Féminin</i>	<i>Masculin</i>
Enseignant	5	5	0
Commerçant	2	2	0
Ingénieur	1	0	1
Footballeur	2	0	2
Éleveur d'alpagas	3	2	1
Guide de tourisme	2	1	1
Chanteuse	1	1	0
Police de la circulation et soldat	6	0	6
Médecin	1	0	1
Projet de vivre dans la communauté	4	1	3
	27	12	15

Nous regrouperons les dessins de même type et donnerons une brève description du contexte comme du dessin lui-même :

11.3.3.1 Être Enseignant

C'est un métier très courant dans ces secteurs ruraux, car c'est l'une des rares professions, qui est établie et cohabite dans la communauté pour une longue période, environ 10 mois de chaque année. Cinq des 27 élèves (toutes des filles) ont choisi ce métier. Les dessins montrent un ou deux enseignants en train d'apprendre aux élèves à côté d'un tableau en salle de classe. Il y a au moins 4 dessins qui sont similaires avec les mêmes caractéristiques. Nous avons constaté que dans les classes, les élèves copiaient leurs dessins à partir d'un livre de classe. Dans le cas des autres districts de l'étude (Wanchaq, Saylla et Huancarani), seuls 4 (1 garçon et 3 filles) ont également choisi de devenir enseignants. Comme nous pouvons le constater ici comme ailleurs, c'est une profession qui a une influence directe sur les enfants, et cette profession séduit toujours plus de filles que de garçons.



Fille, 10 ans



Fille, 10 ans



Fille, 13 ans



Fille, 11 ans



Fille, 11 ans

FIGURE 70 - DESSINS D'ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE DE CHUACHUA

Dans l'image précédent, en haut à gauche, la jeune fille représente les deux professeurs et les classes de Chuachua, montrant la division entre les deux classes, et au centre le bureau du directeur. Dans les quatre autres images, l'instrument d'enseignement qui ressort est le tableau. Dans les trois photos où l'expression du professeur est clairement visible, on peut voir une personne souriante avec une main qui donne des instructions, et on peut également voir les têtes des élèves. Bien que ces trois dessins aient été copiés du livre, ils montrent l'apparence d'une personne extérieure à la communauté, en raison des vêtements. Chaque dessin utilise des couleurs différentes et une façon de peigner les cheveux de l'enseignante, où l'on peut voir sa créativité individuelle.

11.3.3.2 Devenir commerçant.

Deux des 27 filles ont dessiné le métier de commerçant. Ce qui a influencé ce type de dessin peut être dû à deux points. Premièrement, il n'y a qu'un seul petit magasin dans la communauté, où l'on vend des légumes, des pâtes, du riz, entre autres. Deuxièmement, l'une des choses que les villageois font habituellement est de se rendre aux foires de Paucartambo pour faire des achats, et c'est là qu'ils réalisent des transactions économiques et ont des relations intercommunautaires. Ces foires ont lieu tous les samedis dans la capitale provinciale, puis il y a les foires anniversaires en juin et ensuite d'autres foires chaque mois dans d'autres endroits proches.



Fille, 12 ans



Fille, 10 ans

FIGURE 71 - LES COMMERÇANTS

Le premier dessin de gauche est très similaire à celui de l'institutrice présenté ci-dessus, sauf qu'à la place du tableau noir, l'élève a incorporé un support pour les légumes qu'elle vend. Dans l'autre dessin de droite, on remarque que la figure humaine de commerçante représente la manière habituelle de se coiffer, les tresses et de s'habiller des femmes dans la sierra, la pollera (jupe) et le dessin montre que la commerçante dispose également d'un stand de légumes.

11.3.3.2 Éleveur D'alpagas

Quatre des 27 enfants, Un garçon et deux filles, ont dessiné ce métier. Dans ce lieu, dont l'activité importante repose sur l'élevage d'alpagas, il nous semble évident que certains aient choisi ce métier, mais tous les enfants n'ont pas retenu ce choix.

La communauté vit de l'élevages des alpagas, des moutons et des vigognes. Ils fournissent de la viande et de la laine. Le dernier produit est très important pour les tissages traditionnels qu'ils fabriquent. Nous voyons que les dessins de ce type ont en commun le paysage de montagne, les animaux et la bergère.

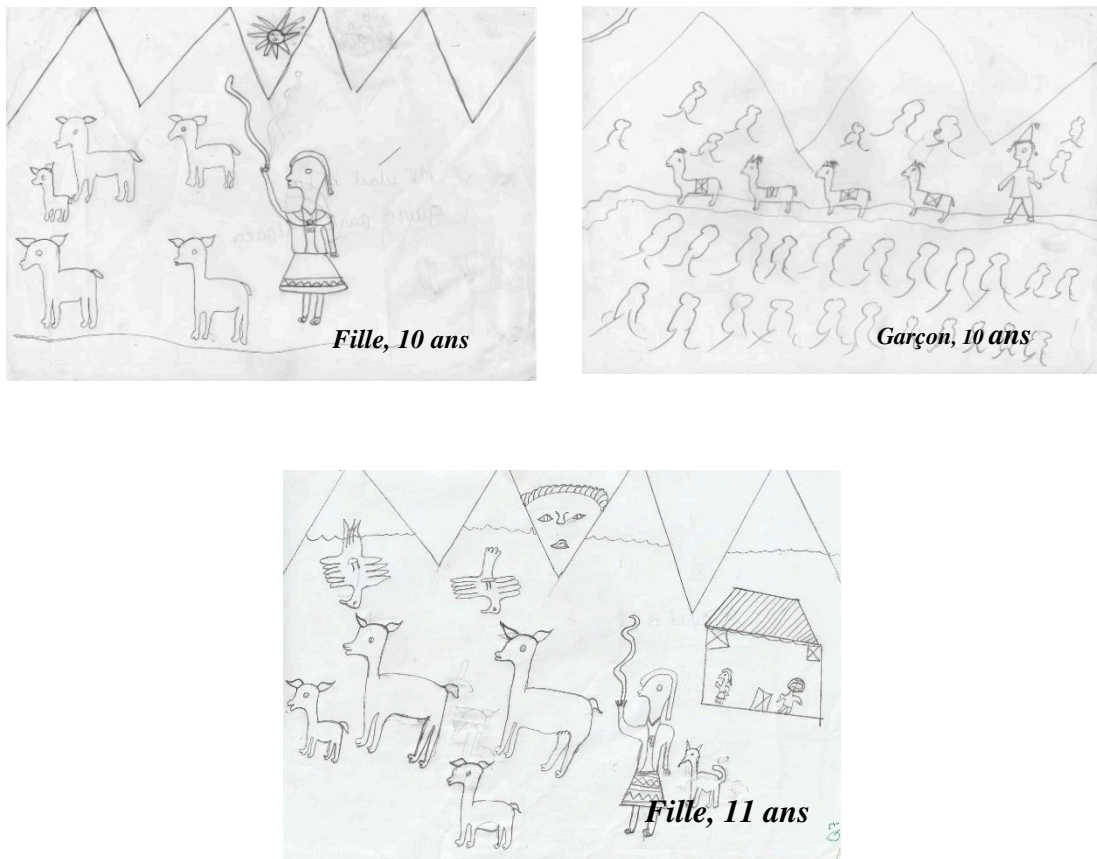


FIGURE 72 - LES ÉLEVEURS D'ALPAGAS

Les dessins représentent les personnages avec des vêtements traditionnels, les femmes avec les polleras (jupes typiques) et l'homme avec son chullo. Les femmes sont dessinées avec une espèce de fouet et l'une d'entre elles a un chien. Dans l'image inférieure, au centre, nous voyons que dans la maison il y a deux enfants, il est intéressant de voir cette représentation puisque, comme nous l'avons compris, pendant qu'ils vont paître avec les alpagas ou les moutons, les enfants restent habituellement à l'école ou à la maison. Dans les trois dessins le contexte est important, les montagnes, le soleil et la route, dans le dessin du garçon seulement, on peut voir des plantes, peut-être parce que la transhumance entraîne des promenades dans des paysages différents.

11.3.3.3 Devenir ingénieur civil

Un garçon parmi les 27 souhaite être ingénieur. C'est une profession qui a une importance récente dans la communauté en raison des travaux effectués sur les routes, et du fait que les excavations minières commencent à être vues dans ce secteur. C'est pourquoi le dessin comporte un personnage central avec un casque, élément symbolique des travaux de BTP construction.



FIGURE 73 - L'INGÉNIEUR

Ce dessin montre une piste avec des routes et des panneaux de signalisation, mais nous trouvons également intéressante la façon dont il relie les pistes aux collines pour d'autres types d'itinéraires, une façon de représenter l'accès à la communauté particulièrement compliqué.

11.3.3.4 Footballeur.

Deux garçons parmi les 26 imaginent être footballeur. C'est un métier répandu dans tous les districts. Le football est un sport national, on voit souvent des jeunes et des enfants jouer sur le terrain de football dans la commune, même sous la pluie.



FIGURE 74 - LES FOOTBALLEURS

Les dessins des footballeurs sont très explicites, chaque dessin montre deux joueurs, un gardien de but et un joueur. Les symboles clés sont le ballon et le but. Les différences se situent dans les détails, alors qu'un dessin donne des visages, des gestes, des vêtements et des expressions corporelles, l'autre utilise les lignes, même pour le gardien de but.

11.3.3.5 Chanteuse folklorique

Une fille de 12 ans parmi les 27 élèves désire être chanteuse. Nous voyons dans le dessin ci-dessous une femme habillée en costume traditionnel. Nous savons que la "musique folklorique" ou plus connue sous le nom de « Huayno » (type de musique traditionnelle) est très valorisée et a un grand impact au niveau national. Lorsqu'il y a des événements dans les districts provinciaux, de nombreux groupes locaux se produisent. Un grand nombre de personnes assiste aux concerts et dans la vie quotidienne, partout, dans les magasins, les marchés, même dans les bus publics, on peut entendre cette musique.



FIGURE 75 - LA CHANTEUSE

Le dessin d'une chanteuse folklorique de Huayno, nous montre le costume typique composé de pulls colorés, d'une jupe et d'ojetas, (sandales en caoutchouc) ainsi que la coiffure à tresses. Les symboles distinctifs sont les clefs de sol.

11.3.3.6 Policier et soldat

Six garçons parmi les 27 élèves d'âges différents (6, 9, 10, 11 et 12) ont choisi ces métiers et les ont représentés différemment. Les enfants se sont concentrés sur le milieu d'intervention d'un policier de circulation, ils ont dessiné un des ponts de la ville de Cusco de l'avenue la Cultura et des voitures dans un embouteillage. L'un d'entre eux a dessiné un soldat qui porte une arme, un chapeau et l'uniforme.



Policier de circulation, garçon de 6 ans



Policier de circulation, garçon de 6 ans



Policier de circulation, garçon de 7 ans



Policier de circulation, garçon de 10 ans



Soldat, garçon de 11 ans



*Policier de circulation
Garçon de 12 ans*

FIGURE 76 - LEURS REPRÉSENTATIONS SONT BASÉES SUR DES POLICIERS DE LA CIRCULATION ET ENSUITE UN SEUL DESSIN D'UN SOLDAT.

11.3.3.7 Guide touristique.

Deux garçons des 27 élèves ont dessiné le métier de guide touristique. C'est un métier qui se développe à Q'eros. Cette communauté est reconnue pour ses rituels de « lecture de la coca » et de « offrandes à la terre ». La lecture de la coca, c'est un métier exercé par un devin. La pratique consiste à laisser tomber les feuilles de coca sur une couverture (lliclla) de tissu andin. Le devin choisit plusieurs feuilles, puis selon leurs caractéristiques (pliées, déchirées...) et l'emplacement où elles tombent, il explique l'avenir de la personne intéressée.

Le paiement à la terre est l'un des rituels le plus reconnu dans les Andes péruviennes. Ce rituel est effectué par Alto Misayoc ou Paco (prêtre). Sa fonction est de remercier la terre ou comme on l'appelle "pacha mama" (madre tierra) à travers une cérémonie au cours de laquelle le Paco prépare une table en "la lliclla" (un tissage andin) sur laquelle il dépose du papier blanc avec une variété d'offrandes : quelques aliments, des fleurs, de la viande séchée, des bonbons, des coquillages, des pièces de monnaie, etc. Une variété inépuisable de petits éléments symboliques, qui sont ensuite enveloppés, brûlés et enterrés dans la terre. Les participants effectuent « le tinku » qui est l'action de choisir trois feuilles de coca, de remercier « les Apus » (esprits des collines) et de souffler sur les feuilles puis de les placer sur la table au-dessus de l'offrande, quelques prières sont dites et ensuite la préparation est brûlée.

L'offrande à la terre à la terre n'est pas seulement effectuée dans la communauté de Q'eros mais dans toutes les communautés andines, y compris dans les zones urbaines, où la culture andine est très présente. Il est également célébré dans les grandes fêtes à Cusco comme « l'Inti Raymi » (fête du soleil), qui a lieu le 24 juin de chaque année ou la nouvelle année en août (date particulière au Pérou), avec l'idée de renouveler et de remercier « la Pacha Mama ». Les Paqos de Q'eros sont reconnus dans toute la région comme des spécialistes de ces coutumes et sont invités à organiser ces événements.

Les visiteurs ne sont pas seulement des ressortissants nationaux mais aussi des personnes venant de l'étranger. Les tissages produits dans la même région constituent une autre attraction, par des couleurs naturelles extraites des plantes, des couleurs de la terre et des insectes. D'autre part, ces tissages comportent des figures et des motifs qui représentent une partie de l'idéologie quechua Q'eros : le soleil, les rivières, la montagne, etc.



FIGURE 77 - LES GUIDES DE TOURISME

Le premier dessin du garçon de 12 ans, est réalisé avec de petites lignes brisées, pour la clarté des images, nous avons utilisé un effet de dessin. Le deuxième dessin est d'une fille de 6 ans, elle nous a expliqué qu'elle aime bien ce métier. Nous voyons dans son dessin la communauté, les maisons, quelques animaux et quatre personnes.

11.3.3.7 Médecin

Un seul enfant a dessiné ce métier. Il s'agit du fils de l'enseignante (qui est également directrice). Pour accompagner, sa mère il suit les cours de l'école à Q'eros. Il nous a expliqué qu'il a été inspiré par ce métier grâce à une série intitulée « Good doctor » (le bon docteur) et qu'il regarde la série sur l'ordinateur de sa mère sur des DVD qu'ils achètent à Cusco.



FIGURE 78 - LE MÉDECIN

Le dessin contient plusieurs éléments typiques d'un centre médical, même le panneau indiquant "posta medica" ; on voit ensuite clairement l'uniforme du médecin et son stéthoscope qui sert à ausculter le patient tors nu assis sur un brancard.

11.3.3.8 Projet de vie « rester à la communauté ».

Un groupe de 4 enfants de 6 à 7 ans ont décidé de dessiner leur communauté, peut-être par enracinement car ils sont encore petits. Les dessins comportent divers éléments tels que des maisons, des animaux, la population, des montagnes, des routes. Les formes humaines et l'utilisation des lignes montrent qu'ils ont été réalisés par des enfants.



FIGURE 79 - QUATRE DESSINS REPRÉSENTANT LA COMMUNAUTÉ DE CHUACHUA

Ces derniers dessins, ainsi que ceux des alpagueros et des guides touristiques, nous semblent liés à l'idée que se font les parents du "allin kanan", c'est-à-dire de la bonne vie en communauté. Les enfants n'auraient pas besoin d'émigrer pour pouvoir se construire une vie, comme le souhaitent certains parents.

En résumé, les dessins sont liés à leur environnement immédiat. Ils perçoivent les différentes activités dans leur communauté, à l'écoute de la radio et également par la présence du tourisme. Afin que les enfants puissent étudier et obtenir certains métiers qu'ils souhaitent, la demande de migration est nécessaire. Cependant, les parents souhaitent qu'ils restent dans la communauté. Pour ce faire, il faudrait mettre en valeur des métiers comme le pâturage et

l'agriculture, permettant de favoriser la continuité de la tradition, la rénovation des techniques agricoles et les interactions socio-économiques. Le textile, surtout dédié au tourisme illustre ce point.

Par rapport aux autres lieux étudiés, Wanchaq, Saylla et Huancarani, nous avons un nombre proportionnellement plus élevé d'enfants qui veulent un métier en rapport avec la culture rurale locale.

11.3.4 Les activités des enfants dans la vie familiale

Nous avons interrogé six enfants en quechua, avec des questions très simples sur leurs activités quotidiennes, comme : Quelles activités faites-vous lorsque vous quittez l'école ? Les activités après l'école sont liées aux activités domestiques et socio-économiques des parents. Voyons quelques réponses formulées :

- Une fille (10 ans) raconte qu'à la sortie de l'école elle lit et étudie. Elle nous raconte qu'elle sait cuisiner "la sopita de Chuño" (soupe à base de pommes de terre déshydratées), qu'elle apprend à tisser des llicllas (couverture) et qu'elle coupe les mauvaises herbes dans le champ.
- Une autre fille (10 ans) raconte qu'elle a pour tâche à la maison de laver le linge et de faire paître les lamas, elle nous dit aussi qu'elle désherbe les champs.
- Un garçon (9 ans) rapporte qu'il fait paître les moutons et joue de la flûte, il dit aussi aimer jouer au football.

Nous confirmons que les enfants de 9 et 10 ans ont déjà un rôle dans le cadre familial. Leurs activités vont de pair avec les activités socio-économiques des parents car ceux-ci travaillent toute la journée depuis très tôt le matin. Dans ce contexte, les enfants doivent s'adapter et accompagner leurs parents aux champs ou préparer leur propre nourriture, en attendant le retour de leurs parents.

Pendant les entretiens très courts, les enfants restent timides, mais dans l'ensemble en ce qui concerne les activités à l'école ils sont très coopératifs et solidaires, et donnent l'impression de ne former qu'une seule famille. Ils sont souriants, aiment chanter et participer en classe. L'idée de cohésion de groupe provient des bases socio-économiques de la famille. Nous avons pu constater qu'ils sont issus d'une économie familiale fondée sur l'agriculture. La vie en communauté entraîne un soutien mutuel, ce modèle culturel appelé « Ayni », il s'agit d'un principe et mot quechua qui est expliqué par une phrase répandue partout dans la région de Cusco : "aujourd'hui c'est pour toi, demain ce sera pour moi" (hoy por ti, mañana por mi). Ce principe social fait partie de la triade de valeurs de réciprocité du travail "mita, minka et ayni"

(Academia Mayor de la lengua Quechua, 2013) avec laquelle les anciens groupes culturels andins étaient administrés. « La mita » est le travail que les communautés effectuaient pour les terres du gouvernement, c'est-à-dire l'État Inca. Cet empire avait des objectifs divers, comme les rituels de la production de maïs pour la chicha, entre autres. Le « Minka », était aussi un travail communautaire au bénéfice de la population en général : la construction d'un pont, celle d'un mur, entre autres. Et comme nous avons vu « l'Ayni », le retour d'un service rendu est également fondamental à ce jour pour le soutien entre les familles. Dans ce dernier cas, citons l'exemple d'un père qui demande à un voisin d'aller préparer le petit-déjeuner de *Qali warma*, lorsqu'il ne peut le faire lui-même.

11.4 Les enseignants à Q'eros : les ethnothéories de la réussite éducative et l'adaptation socio-culturelle à la zone rurale

Nous avons interrogé trois enseignants : l'enseignante qui s'occupe aussi de la direction, et qui est en charge des enfants de la tranche d'âge la plus jeune (de 6 à 10 ans), le professeur qui s'occupe des enfants plus âgés (de 10 à 13 ans) et l'enseignant de la maternelle, PRONOIE¹⁷³, où les enfants sont âgés de trois à cinq ans.

La raison pour laquelle nous avons également souhaité interroger l'enseignant en maternelle est d'élargir les données sur la vie de la communauté Chuachua à Q'eros et de pouvoir comparer les trois regards des enseignants, car la directrice vient de la zone urbaine, contrairement à ses collègues de l'école et de la maternelle qui viennent d'une zone rurale.

Dans cette partie, nous nous intéresserons d'abord aux ethnothéories de la réussite éducative des enseignants, puis aux conditions requises pour un emploi en milieu rural en fonction des trajectoires professionnelles, et aborderons enfin les relations qui s'établissent avec d'autres institutions grâce à l'école.

11.4.1 Ethnothéories de la réussite éducative du point de vue de l'enseignant à Q'eros

Nous avons demandé aux enseignants comment ils définissaient la « réussite éducative ».

¹⁷³Programme en faveur de l'éducation de la petite enfance. Il s'agit d'une institution soutenue par l'État et Caritas (ONG) pour l'éducation préscolaire formelle des enfants âgés de 3 à 5 ans. Fournir un service d'encadrement en mettant l'accent sur le développement de l'enfant. Il s'agit d'une initiative de la population rurale de Puno depuis 1965, qui continue à être renforcée dans les zones urbaines et rurales marginales du pays. <https://www.oas.org/udse/wesiteold/peru.html>

- L'enseignant PRONOI signale que la réussite éducative est basée sur la réaction des enfants face à l'apprentissage, comme l'enthousiasme qu'ils peuvent montrer.

« Oui, disons que nous étions en train de jouer, ils s'enthousiasment, un lève la main, pour dire salut ou parce qu'il se sent fier de lui, comme ça »

« Si, digamos, si estamos jugando se emociona, que uno está que levanta la mano, para saludar o para algo se siente orgulloso, algo por ahí »

Extrait de l'entretien 44 Enseignant à Q'eros

- L'enseignant du groupe des enfants plus âgés ne se concentre pas tant sur les capacités des enfants que sur le contexte socio-culturel, pour lui, l'internet et la langue maternelle jouent un rôle crucial pour l'apprentissage.

« Il n'y a pas de différence entre les enfants. La différence réside dans les opportunités offertes par... la population. La population bien sûr, qui a de meilleures commodités ... par exemple l'internet, ils peuvent parler de technologie. Il n'y a aucune différence en termes de questions intellectuelles, il n'y a aucune différence, je peux le garantir. Lorsque vous enseignez à un enfant dans sa langue maternelle, il apprend rapidement »

« No hay diferencia entre los niños. La diferencia está en las oportunidades que ofrecen la población. La población desde luego que tienen mayores comodidades y...por ejemplo el internet. ¿no?, muchas cosas hablan de la tecnología. No hay diferencia en cuanto a cuestiones intelectuales, no lo hay, puedo certificar eso. Que cuando a un niño le enseñas en su lengua materna aprenden rápido.»

Extrait de l'entretien 45 Enseignant à Q'eros

- L'enseignante (la directrice) des élèves les plus jeunes, dit que les domaines les plus importants « la lecture, l'écriture et les mathématiques » sont la base pour la « réussite éducative » qui doit faire face aux problèmes de la vie quotidienne de l'enfant. Elle considère également qu'à côté de ces compétences, le côté émotionnel a son importance. Elle dit que les sentiments, l'amour, sont considérables pour qu'ils aient la confiance nécessaire pour s'exprimer.

« Tous les enfants de ma classe, ils savent déjà lire, hein ! ce qui m'importe c'est qu'ils apprennent à additionner, à utiliser leur "petite tête", leur esprit critique plus rapidement, et c'est quelque chose qui n'est pas possible, parce que les enfants ici à la campagne ont du mal à penser, il leur est difficile de raisonner. »

«Primer y segundo grado, los do tercero Ya sabe leer, eh, lo que m importa en ellos es que aprendan sumar, a hacer uso de su "cabecita del pensamiento crítico más rápido y algo que no se puede, porque los niños de acá del campo les cuesta pensar, es difícil el razonar para ellos»

Extrait de l'entretien 43 Enseignante à Q'eros

« Eh bien, pour ces enfants, d'une part, comme je vous l'ai dit, ils apprennent à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent tous les jours, en commençant à la maison ; d'autre part il faudrait qu'ils soient libres et spontanés lorsqu'ils parlent. Qu'ils acquièrent la capacité de réfléchir avant de répondre à une question et de trouver les bons mots, (...) Nos enfants ont besoin de plus d'affection, de plus d'amour, pour qu'ils puissent exprimer leurs sentiments, exprimer leurs pensées, c'est ce que nous voulons réaliser ici »

«Bueno a esos niños pues, uno, como te dije que aprendan a solucionar los problemas que se les presenta a diario, desde la casa; otro, que sean libres espontáneos, al hablar, piensen como pueden responder a una pregunta y traten de buscar las palabras adecuadas este... (...) Entonces nuestros niños necesitan más cariño, más amor, lograr que esos niños puedan eh... expresar sus sentimientos, que expresen su pensar, que expresen su sentimiento, eso es lo que queremos lograr acá»

Extrait de l'entretien 43 Enseignante à Q'eros

Dans les trois ethnothéories des enseignants nous trouvons différents concepts sur « la réussite éducative » dépendant de l'âge et des facteurs internes et externes aux enfants. Pour les enfants de 3 à 5 ans, leur enthousiasme est la preuve de l'apprentissage. Pour les enfants de 6 à 8 ans, la réussite consiste à connaître l'écriture, la lecture et les mathématiques pour résoudre des problèmes de leur vie quotidienne et finalement les enfants de 9 à 12 ans devront connaître leur propre langue maternelle (quechua) et la deuxième langue (castillan). Si l'on

compare ces ethnothéories avec les notes de fin d'année, on constate que tous les étudiants ont obtenu un "A" dans tous les cours, ce qui indique que les savoirs sont maîtrisés. Ces notes ne sont pas comparables à celles de l'Évaluation Nationale comme pour les autres secteurs, même si ces enfants suivent les cours de quechua et de castillan. En effet, les évaluations en zone rurale sont adaptées à leur besoin rural et tiennent compte du fait que la plupart d'entre eux n'iront pas à l'école secondaire, les notes n'ont pas un aspect de compétitivité ou de nivellement comme dans d'autres endroits.

Donc la réussite éducative est plutôt la réussite scolaire car les enseignants se focalisent sur les apprentissages à l'école, ils renchérissent que les enfants des zones urbaines ou des zones rurales ont tous les mêmes capacités intellectuelles par contre, ils réalisent que les enfants de zone rurale ont des difficultés pour raisonner en classe car ils n'étudient pas dans leur langue maternelle.

11.4.2 L'apprentissage de la langue quechua comme élément d'intégration culturelle

D'après les réponses données ci-dessus par les enseignants, la langue est fondamentale pour l'apprentissage en classe. Cependant, lors des entretiens avec ces enseignants de Q'eros et les spécialistes de la zone rurale, la plupart des enseignants qui travaillent dans cette zone-là, ne connaissent pas la langue, ils l'apprennent pendant leur temps de travail.

Les parcours professionnels de ces trois enseignants interviewés, à Q'eros, sont divers, mais ont en commun leur travail dans cette communauté. Les enseignants de l'école ont appris le quechua en devenant enseignants lors de diverses expériences dans les zones rurales, seul l'enseignant de PRONOIE a la langue quechua comme langue maternelle.

L'un des deux enseignants à l'école considère leur séjour comme une épreuve. En plaisantant, un des enseignants évoque "une retraite spirituelle" (avec ironie), l'éloignement de leur vie urbaine ou le froid et la pluie rendant leur séjour difficile selon lui. Au contraire, la directrice considère que la vie quotidienne dans la communauté est un moment de tranquillité, loin de la zone urbaine, sans téléphone portable, occupée uniquement par son travail et son fils.

Nous constatons, dans la plupart de nos entretiens avec les enseignants et les spécialistes en éducation de l'UGEL (l'Unité de Gestion Locale) que la langue quechua n'est pas leur langue maternelle, mais qu'ils l'ont apprise au fur et à mesure dans leur vie et leur carrière. Il s'agit d'un véritable problème, car ils considèrent que la langue est importante pour les apprentissages des enfants. Les citations suivantes nous le confirment :

Oui, mon père... était muletier, j'ai eu la chance depuis mon enfance de l'accompagner dans ses voyages, dans le métier qu'il exerçait... J'ai donc eu la chance depuis mon enfance ... d'avoir cette expérience... (de connaître) avec les indigènes d'une communauté... c'est pourquoi le quechua est facile à prononcer et à parler pour moi. En réalité, je n'ai jamais eu... à part mes études de professeur, je n'ai pas eu d'études en quechua, c'est seulement avec une expérience quotidienne de la vie que j'ai appris »

«Si, mi padre tenía, ósea era un arriero, tuve esa suerte desde niño de acompañarle en los viajes, en los negocios que el hacía... Entonces tuve la suerte desde niño de...tener esa experiencia ¿no? con los campesinos naturales, natos de una comunidad...entonces es por eso que un poquito que el quechua se me hace fácil pronunciarlo y hablarlo. En realidad, yo no he nunca he tenido ningún...aparte de mi estudio de profesor, no he tenido ningún tipo de estudios en quechua, solamente es una experiencia cotidiana de la vida que he aprendido»

Extrait de l'entretien 45 Enseignant à Q'eros

"Ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent, ils ne comprennent pas ce qu'on leur dit, vous leur faites une phrase, ils la lisent, puis vous leur demandez de quoi il s'agit et ils sont perdus. La même chose se produit avec mes élèves de sixième, cinquième et quatrième année, parce que les enseignants les ont hispanisés, mais depuis que je suis arrivée ici l'année dernière, je commence avec le quechua et si vous avez remarqué le petit problème simple que j'ai mis en quechua, les enfants l'ont compris immédiatement".

«No entienden lo que leen, no entienden lo que se les habla, tú les haces una oración, ellos lo leen, luego les preguntas de que trataba y se pierden. Igual pasa con mis niños de sexto, de quinto, de cuarto, porque los profesores los han castellanizado, en cambio yo desde el año pasado que vine estoy empezando con quechua y si te has dado cuenta, allá ese problemita tan simple que le he puesto en quechua, los niños al toque lo captaron»

Extrait de l'entretien 43 Enseignante à Q'eros

Dans cette dernière citation, l'enseignant explique que les élèves de cette communauté rurale qui ont appris à l'école en utilisant la langue castillane ont des difficultés de compréhension, alors que ceux qui apprennent dès le début en quechua ont de meilleures capacités de compréhension.

Selon l'avis des enseignants, ils sont également confrontés à l'opinion de nombreux parents, qui pensent que les enfants devraient apprendre le castillan au lieu du quechua pour pouvoir faire face plus tard à la vie en ville.

« Parfois, nous devons les forcer à apprendre en castillan obligatoirement, pourquoi ? eh ! parce que leurs parents sont aussi dans cette situation (apprendre le castillan par nécessité), parfois en tant que professeur, on a l'envie de leur apprendre tout dans leur langue maternelle, mais ce n'est pas possible, car par exemple quand vous allez à la ville ou que vous faites une formalité ou simplement un document on ne parle pas en quechua...mais en castillan... »

« A veces los tenemos que obligar a que ellos tengan que aprender en castellano precisamente ¿por qué? he! Porque sus padres también están de acorde a esta situación. Uno a veces como docente a veces quiere enseñarles todo en su lengua materna, pero no es, así pues, cuando uno va por ejemplo a la ciudad o hacer algún trámite o simplemente hacer algún documento, no es pues en quechua...todo es en castellano »

Extrait de l'entretien 45 Enseignant à Q'eros

Avec le développement du programme bilingue interculturel, l'enseignement de la langue quechua est désormais considérée par le Ministère de l'Éducation comme faisant partie de leur profil et des qualités à prendre en compte lors des examens de niveau des enseignants. Pour cette raison, il est important que le Programme D'éducation Scolaire détermine, que les premiers niveaux de l'enseignement primaire doivent être enseignés en quechua¹⁷⁴ et parallèlement à partir de la deuxième année d'école, introduire petit à petit le castillan, ils doivent continuer à étudier de manière bilingue afin de pouvoir terminer l'école primaire avec l'apprentissage des deux langues.

Au-delà de la langue, il y a aussi l'expérience des enseignants de s'ouvrir à une nouvelle culture, de s'y adapter et de la prendre en compte dans l'apprentissage qui a lieu en classe. Un enseignant qui passe d'une zone urbaine à une zone rurale doit lui-même passer par des processus d'acculturation. En effet, ce n'est pas seulement la langue qu'il faut apprendre, mais aussi les habitudes, s'adapter au climat, à la nourriture, à l'idéologie, aux activités communautaires et à la façon d'être des villageois.

Pour cette raison, l'enseignante adapte ses cours au calendrier de la communauté lorsqu'elle veut enseigner leur programmation scolaire. Par exemple, apprendre les mathématiques avec la récolte de pommes de terre ou travailler l'écriture avec les savoirs traditionnels de la médecine naturelle avec les herbes.

¹⁷⁴Première, deuxième et troisième année de l'école primaire, enfants de 7 à 9 ans. En comparaison aux niveaux scolaires en France, selon l'âge, CP, CE1 et CE2.

« En mars... ils continuent toujours avec les festivités du carnaval, nous basons toutes nos activités en mars sur les... carnivals, leurs chansons, leurs danses et tout ça. Au mois d'avril nous faisons eh ! ... je ne me souviens pas, mais en mai nous faisons la ... récolte de pommes de terre et, donc nous travaillons avec la pomme de terre, toutes nos matières, que ce soit les mathématiques, la communication, dans tous les domaines doivent être liés à la pomme de terre, avec le chacra (terre agricole) ; en juin nous faisons la récolte d'herbes « l'hampiqore »¹⁷⁵, c'est ce qu'ils disent des herbes médicinales, donc nous travaillons tout le mois sur ce sujet et donc chaque mois ils ont leurs activités, nous devons être conscients (des traditions) et faire notre programmation en fonction de cela. »

«En marzo ... continúan con las fiestas de carnavales, ya nos basamos, toda nuestra actividad del mes de marzo lo trabajamos con respecto a los carnavales, a sus cantos, a sus danzas y a toso eso. En el mes de abril hacen ...no me acuerdo, pero en mayo hacen el ... recojo de papa, entonces trabajamos con respecto a la papa, todos nuestros temas, ya sea matemática, comunicación, en todas las áreas tienen que ser con papá, con la chacra; el mes de junio hacen el recojo de las hierbas eh, el hampiqore así se dice hierbas de medicinales, entonces todo ese mes trabajamos respecto a ese tema y así cada mes tienen sus actividades, nosotros debemos estar al tanto y hacer nuestra programación de acuerdo a eso »

Extrait de l'entretien 43 Enseignante à Q'eros

Ainsi, les séances de cours, partent de situations réelles et génèrent l'apprentissage d'autres compétences telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques.

« Exactement, parce que ce sont des travaux... ce sont des choses que les enfants connaissent déjà, et comme ils les connaissent déjà, ils vous aident, par exemple, quand je fais l'Hampiqore, il y a beaucoup de "petites herbes" que je ne connais pas, je ne sais même pas à quoi elles servent ; mais les enfants savent à quoi elles servent. Donc je prends ça... Qu'est-ce que c'est ? - C'est Huamallipa, à quoi ça sert ? - C'est bon pour la toux, c'est

«Exacto, porque son sur trabajo... son cosas que los niños ya saben, y como ya saben ellos te ayudan, por ejemplo, cuando hago el Hampiqore, son muchas "hierbitas" que yo desconozco, ni siquiera se para que sirven; pero los niños saben. Entonces agarro eso... ¿qué es esto?: - esto es Huamallipa, ¿para qué sirve?: - sirve para la tos, sirve para esto, genial ya, y ¿Qué es esto?: - Esto es Yahuarchoncha, ¿para qué sirve? Es para...

¹⁷⁵Mot en quechua qui signifie, stockage ou conservation de plantes médicinales.

bon pour ça, super, et c'est quoi ça ? - C'est Yahuarchoncha, à quoi ça sert ? C'est pour... c'est une herbe fraîche, c'est bon pour la chaleur, c'est bon pour les plaies, vous vous faites une plaie, vous la broyez... ils le savent, c'est déjà super. Donc, nous rassemblons les herbes, nous les mettons dans un album, avec leurs "petits noms" (des plantes) et les enfants peuvent les utiliser (l'expérience) pour faire leurs textes, ils peuvent faire des textes descriptifs, des textes narratifs, ils peuvent faire des "petites histoires" avec les "petites herbes", ils peuvent même faire une recette pour un médicament, donc c'est là que vous gagnez les connaissances des enfants, d'une part vous leur apprenez ce qu'est un texte narratif et ils vous disent à travers ce texte, ils vous racontent une "petite histoire", de ce qu'ils ont appris. Et en mathématiques, par exemple, avec les "petites herbes", que font-elles ? Déjà, ils additionnent : - si nous avons tant de mauvaises herbes huamallipa, avec tant de "mauvaises herbes" de cela, nous les additionnons, combien cela fera-t-il ? Ah, ils additionnent aussi là ...si nous obtenons tant de sirops d'une seule herbe, combien de sirops obtiendrons-nous d'autant de "petites herbes" ? Oh oui, alors vous leur apprenez les mathématiques... beaucoup de choses »

esto es una hierba fresca, sirve para calor, sirve para las heridas, te haces herida lo mueles... ellos lo saben, ya genial. Entonces Juntamos las hiervas lo ponemos acá tipo álbum, con sus "nombrecitos" todo y los niños a partir de eso pueden hacer sus textos, pueden hacer textos descriptivos, textos narrativos, pueden hacer "cuentitos" con las "hierbitas", pueden hacer este... hasta una receta, de una medicina, entonces ahí estas ganando sus saberes de los niños, por una parte tu les estas enseñando que es un texto narrativo y ellos te están contando mediante ese texto, están contando un "cuentito", lo que les están plantando¿no?, y en matemática por ejemplo con las "hierbitas" ¿Qué hacen? Ya, suma: - si tenemos tantas hierbitas de huamallipa, con tantas "hierbitas" de eso, lo juntamos ¿Cuánto será? Ah, ellos también suman ahí, si de una hierbita nos sale tantos jarabes ¿de tantas "hierbitas" cuantos jarabes nos saldrá? Ah ya, o sea ya les enseñas matemática... muchas cosas»

Extrait de l'entretien 43 Enseignante à Q'eros

La vision de l'enseignante est que les compétences acquises par les enfants de l'école primaire doivent les amener à répondre aux problèmes de la vie quotidienne dans leur communauté et qu'ils doivent être capables de s'exprimer spontanément et couramment. Ses idées sont très similaires à celles d'autres enseignants, à savoir que l'apprentissage des savoirs de base telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques les aidera à répondre à une vie future face à des agents étrangers ou à la même société urbaine castillane.

« Je dois planter ma pomme de terre, mais je n'ai pas de plants, que dois-je faire ? Ainsi, dès l'école, il doit déjà apprendre à résoudre les problèmes dans sa vie quotidienne. Les compétences que nous devons atteindre sont donc celles-là, les compétences pour résoudre leurs problèmes, nous savons que tous les enfants de la communauté ne vont pas.... Tous ne vont pas pouvoir aller à l'école secondaire, tous ne vont pas aller à l'université ou au lycée, malheureusement la réalité des enfants est qu'ils finissent l'école primaire et qu'ils vont y rester; donc la compétence que nous devons atteindre ici est qu'ils apprennent à bien lire, à bien écrire, pour qu'ils puissent se défendre ; si d'autres ONG viennent, ou d'autres institutions (publiques et privées), ils vont leur apporter un document, ici ça dit ceci ! (Elle imagine la réponse de quelqu'un qui saura lire le document) Parce qu'en ce moment, par exemple, je donne des devoirs à mes enfants et ils ne les font pas, pourquoi ? Parce qu'à la maison, leurs mères, toutes les femmes, ne savent pas lire »

« Hay me toca hacer la siembra de mi papa, pero no tengo semilla de papa, ¿Qué hago? Entonces desde la escuela ya tiene que aprender a cómo solucionar sus problemas, en su vida diaria. Entonces las competencias que nosotros tenemos que lograr son esas, las competencias de solucionar sus problemas, sabemos que los niños de acá de la comunidad no todos van ... no todos van a poder ir a un colegio secundario, no todos van a ir a la universidad o a un instituto, lamentablemente su realidad de los niños es que terminan su primaria y se van a quedar allí, entonces la competencia que tenemos que lograr nosotros acá es pues, que aprendan a leer bien, a escribir bien, para que puedan defender, defenderse; vienen de otras ONG, vienen de otras instituciones y ya por lo menos les van a traer un documento, "ah ya, acá dice esto, esto, esto". Y tienes que cumplir, o sea, poder defenderse de ellos ¿no? porque ahorita, por ejemplo, yo les doy tarea a mis niños y no hacen ¿por qué? Porque en sus casas sus mamás, todas las mujeres no saben leer.

Extrait de l'entretien 43 Enseignante à Q'eros

Avec cette citation, nous avons trois points de vue sur la position de l'enfant indigène dans sa communauté et dans la société nationale. Premièrement, à l'école, selon les enseignants (Ministerio de educación de Perú, 2003) ils apprennent à résoudre des problèmes qu'ils auront dans leur future communauté ou dans leur vie personnelle. Deuxièmement, malgré cet apprentissage, les projets qu'ils peuvent avoir dans le futur en termes de profession par exemple sont limités, selon les idées des professeurs, car ils ne pourront pas aller à l'université ; enfin, ces apprentissages sont là pour leur permettre de répondre dans des circonstances où l'utilisation du castillan est indispensable. Dans ces séquences d'idées, se posent des limites socio-culturelles étudiées par des anthropologues, comme nous l'avons vu, dans le chapitre deux.

L'idée de l'école dans la communauté est que l'indigène devient un citoyen, qui progresse et s'adapte à la société plus large (castillan).

11.4.3 Relation de l'école avec les autres institutions

La dernière citation explique également qu'à l'avenir (cf. entretien 43, p. 370), ils pourront répondre par exemple à un document écrit ou à une interrelation avec des institutions extérieures à la communauté où le castillan est prédominant. Il est vrai que c'est un avantage que les villageois lisent et écrivent en castillan, mais nous trouvons également intéressant de montrer qu'au fil du temps, certaines institutions privées et étatiques (école publique comme à Chuachua) font de la langue quechua une exigence pour tout professionnel. Cela permet à tout citoyen de se rapprocher des communautés où le quechua est prédominant.

Selon la directrice, certaines institutions sont en relation avec l'école grâce aux efforts des enseignants ou en fonction des intérêts des institutions elles-mêmes. Par exemple, pendant notre séjour, nous avons croisé trois institutions :

- La première était celle du Ministère de la Culture, le représentant parlait la langue avec aisance. Sa visite à l'école avait pour objet d'offrir du matériel éducatif en langue quechua, car cela fait partie d'une des actions du Ministère dans le but de favoriser la pérennité de la langue.
- La deuxième visite, était celle de l'ONG CADEP. Un agronome de l'ONG a animé un atelier pour apprendre aux enfants comment travailler dans la serre. Le spécialiste a déclaré qu'il était important de réaliser ces projets car l'objectif est de compléter les repas scolaires des enfants avec des légumes, la région naturelle dans laquelle ils se trouvent « puna » n'étant pas l'écosystème adapté pour les arbres fruitiers ou les légumineuses. Une serre fournit donc l'abri et la température nécessaires à ces plantes. Dans ce secteur, la croissance des pommes de terre fait l'objet d'un traitement particulier, comme nous l'avons vu précédemment. Son travail de formateur est par conséquent d'enseigner aux enfants comment planter et faire pousser des légumes. Les graines sont données par l'ONG CADEP, lui est responsable de surveiller le processus.



FIGURE 80 - FORMATION DE L'ONG CADEP AUX ENFANTS

Grâce à l'atelier, nous avons pu observer l'habileté avec laquelle les enfants utilisent les outils agricoles et travaillent la terre dès leur plus jeune âge.

Un autre projet de l'ONG est l'installation des panneaux d'énergie solaire, qui fournissent de la lumière dans les classes et l'eau chaude pour la douche. En échange, ils peuvent donner des conférences aux parents car leur propos est :

« C'est une institution de la société civile qui contribue à l'éducation interculturelle, à l'affirmation, à la responsabilisation et à l'autonomie des peuples indigènes Quechua, en particulier des femmes et des secteurs les plus vulnérables, ainsi qu'à la gestion durable de l'environnement »¹⁷⁶

Le représentant de l'ONG a interagi avec la communauté en quechua, nous considérons cela comme un progrès car ce sont les visiteurs qui doivent répondre aux exigences culturelles de la communauté. En ce sens, l'école ou toute institution qui vient dans la communauté doit utiliser la langue communautaire pour en faire partie pour mieux transmettre leurs compétences.

➤ Le programme d'alimentation « Qali Warma », qui consiste à fournir de la nourriture aux enfants comporte tout un processus de qualification des aliments et de sélection des

¹⁷⁶<http://www.cadep.org.pe/>

régimes alimentaires. La livraison de cette nourriture dépend de l'organisation du CAE¹⁷⁷ à laquelle appartiennent les parents. Ceux-ci doivent donc savoir lire et écrire en castillan pour pouvoir donner une réponse favorable lors de la réception de la nourriture en bon état.

➤ À Q'eros les enseignants indiquent qu'il n'y a pas une appréciation totale de la part des enfants du programme d'alimentation car les parents ne préparent pas la nourriture à la convenance ou goût de leurs enfants. En tant que commentaire, il faudrait faire une étude sur les ethnothéories de la nutrition, parce que nous considérons que ce serait un facteur important pour l'acceptation du programme, ainsi que son intégration dans les habitudes de la vie communautaire, les niveaux de malnutrition étant élevés dans la zone andine.

« Ils ne mangent pas, ils se sentent faibles (les enfants), ils ne préparent pas bien la nourriture (parents), la plupart d'entre eux ne mangent pas (les enfants) »

«No comen, se sienten débiles, más que todo en la comida, no preparan bien los alimentos, casi la mayoría no comen»

Extrait de l'entretien 44 Enseignant à Q'eros



FIGURE 81 - LES ENFANTS APPORTENT UN REPAS FROID À L'ÉCOLE. POUR PARTAGER AVEC LEURS CAMARADES ET LES ENSEIGNANTS

En conclusion, selon les ethnothéories de « réussite éducative » des enseignants, ils doivent s'adapter à la vie communautaire, c'est-à-dire parler la langue et connaître les traditions et la culture, afin de pouvoir appliquer à l'école un processus pédagogique interculturel, les compétences du Programme Éducatif National et les connaissances de la communauté.

¹⁷⁷Comité d'alimentation scolaire.

Le point de vue des enseignants se concentre sur leur travail et sur ce qu'ils attendent de l'enfant, mais les enseignants comme les parents voient un avenir limité et sans continuité avec cette étape scolaire. En plus de certaines professions choisies par les enfants (enseignant, ingénieur, soldat, police, etc.) impliquent une éducation supérieure qui nécessite une migration pour laquelle les parents ont exprimé une insuffisance de moyens financiers et de liens avec des gens de la ville.

Les limites sont liées à une explication socio-économique de leur part (parents et enseignants), mais il faut également considérer la gestion politique. Le Ministère de l'Éducation a décidé de mettre en œuvre un Programme Bilingue et Interculturel. Ce programme a pour but de motiver les apprentissages des enfants dans leur langue originaire et le castillan comme deuxième langue et d'inclure les traditions comme base de la méthodologie des enseignants. Ces propositions semblent cependant perdre de leur force lorsqu'on pense à la projection de l'avenir des enfants et à la vie des traditions socioéconomiques de la communauté.

Chapitre 12. L'Éducation Interculturelle Bilingue : apprendre à partir de connaissances préalables et de situations significatives

La communauté Q'eros continue à vivre avec une vie socio-économique qui répond à son environnement géographique et à ses traditions. La langue quechua continue d'être la base de la communication orale dans la communauté et persiste donc dans la socialisation des enfants. Contrairement à ces caractéristiques, l'école est perçue comme une porte vers le changement car ils y maîtrisent d'autres savoirs et une autre langue (castillan) qui représentent les éléments culturels nécessaires pour un processus d'adaptation à une vie en dehors de la communauté dans la zone urbaine.

La construction de l'individu à l'école génère également une négation de ce que signifie « allin kan (être bien) pour la communauté » afin « d'être quelqu'un en dehors de la communauté ». Pour cette raison, nous allons maintenant distinguer comment l'idée d'un programme interculturel bilingue peut revaloriser « l'allin kan » dans la communauté.

Le pays dispose d'un Programme Interculturel Bilingue qui tente de travailler de manière culturellement pertinente en fonction de la diversité des groupes et des langues originaires. De 2010 à aujourd'hui, le programme scolaire a été réorganisé pour une meilleure gestion et une meilleure stratégie pédagogique en classe. Nous considérons donc que ce programme, de sa conception à sa pratique, offre les bases pour une possible conciliation entre les savoirs traditionnels de la famille et les savoirs à l'école.

Nous allons donc maintenant examiner différentes pratiques pédagogiques du programme. Afin d'élargir la connaissance de ce travail, nous avons interviewé 2 enseignants en zone rurale, 3 spécialistes de la région de Paucartambo et 1 spécialiste de la région de de de Cusco :

- Deux enseignantes des communautés rurales des écoles EIB de la province de Paucartambo, une à Quisicancha et l'autre à Tiracancha.
- Deux inspecteurs enseignants de l'UGEL à Paucartambo. Une des enseignantes est une ancienne inspectrice de l'UGEL et maintenant enseignante en classe dans une communauté rurale et l'autre enseignant est inspecteur et formateur d'enseignants à Paucartambo.
- Un responsable de la coordination à l'UGEL (la Gestion Pédagogique) de Paucartambo.
- Un spécialiste de l'enseignement primaire et de l'EIB de la Direction Régionale d'Éducation à Cusco (DREC).

L'étude rend compte de la grande connaissance du développement du programme EIB des spécialistes¹⁷⁸ ; sur la base de leurs expériences et de leurs propres ethnothéories sur l'éducation dans les zones urbaines et rurales, nous pouvons approfondir ce que signifie la réussite éducative à partir d'une proposition éducative interculturelle et bilingue. En outre, grâce à des observations et des comparaisons entre les zones urbaines, périurbaines et rurales, nous avons pu nous faire une idée du contexte physique (le matériel pédagogique, l'organisation et les éléments d'une salle de classe, etc.) de l'enseignement à la maison et à l'école.

12.1 Enseigner à partir d'une situation significative particulière

Une situation particulière (*situación significativa*) est définie selon le Programme Éducatif Bilingue et Interculturel, comme :

« Les interactions que l'enseignant réalise dans la conduite d'un processus d'apprentissage sont dans le but de générer des processus cognitifs, affectifs et psychomoteurs qui permettent aux élèves d'apprendre à apprendre et d'apprendre à penser, et de développer leur potentiel. » (Dirección general de educación intercultural bilingüe y rural- DIGEIBIR, 2013, p. 76)

L'importance de ce modèle est la création des activités et du contenu du cours à l'école à partir des connaissances traditionnelles ou des activités de la localité pour atteindre les compétences scolaires.

Nous présentons ci-dessous des observations en classe à Q'eros et les expériences pédagogiques des spécialistes pour nous conduire à une réflexion sur les ethnothéories de la réussite éducative.

12.1.1 Les traditions culturelles (connaissances préalables) sont des recours pour développer des compétences scolaires.

À Q'eros, nous avons pu assister à deux cours, l'un avec les enfants plus jeunes (7 à 9 ans) et l'autre avec les élèves les plus âgés (10 à 12 ans). Dans les deux cas, les enseignants ont utilisé les textiles comme support pédagogique. Ce matériel fait partie du patrimoine culturel de Q'eros et en même temps de sa dynamique économique et commerciale. La classe des élèves plus jeunes a suivi le cours de mathématiques pour travailler sur des problèmes

¹⁷⁸Cf. chapitre 5, nous avons expliqué que nous avons mené des entretiens approfondis ou des entretiens avec les parties prenantes. Grâce à leurs connaissances et à leur expérience, nous avons pu confirmer les premières conclusions de la recherche.

d'addition et la classe des élèves plus âgés a suivi le cours d'art en se basant sur le dessin des figures géométriques d'un poncho.¹⁷⁹

12.1.1.1 Le cours de mathématiques avec les couvertures traditionnelles

Dans cette classe, nous verrons la ressource culturelle que l'enseignante utilise et également la méthodologie de participation et l'objectif qu'elle veut atteindre. L'enseignante a expliqué que selon elle, l'apprentissage des enfants doit se faire dans leur propre langue car cela permet de mieux réfléchir. Voyons comme dans son exemple, elle utilise un problème en quechua et demande aux élèves de 7 à 9 ans de le résoudre de manière participative.

Le problème écrit au tableau en quechua :

« L'enseignante pose la question à ses élèves, combien de couvertures avez-vous dans votre maison ? »

« Yachachiq Ruth yachayta munan qatanakuna kan sapanka irgikunaq wasipi ? »

Elle invite ses élèves à lire le texte en quechua. Elle demande à chaque élève de le lire à haute voix, chacun son tour. Ce qui signifie que tous les élèves âgés de 7 à 10 ans peuvent lire en quechua. Elle demande alors à ses élèves en retour sur ce qu'ils ont compris par rapport à la question posée. L'un des enfants explique clairement que l'enseignant veut savoir combien de couvertures ils ont dans la maison, une sorte de sondage.

Une fois que la consigne est comprise, elle affiche un tableau devant la classe où elle invite les élèves à écrire dans l'ordre, selon les colonnes et les lignes, le nombre de couvertures qu'ils possèdent et, si possible, de faire une représentation graphique.

La première élève à participer va au tableau, elle répond qu'il y a 3 couvertures chez elle ; il écrit le chiffre 3 et dessine uniquement un seul rectangle, alors que pour l'enseignante elle était censée en dessiner trois. L'enseignante demande donc à un autre élève de venir l'aider. Ce deuxième élève dessine trois couvertures, ce qui correspond au chiffre donné par le premier élève. Puis l'enseignante demande à ses élèves de dessiner non seulement des rectangles mais également de représenter graphiquement des couvertures. Ainsi, un troisième enfant participe à son tour, en ajoutant un dessin avec des lignes et des figures géométriques.

¹⁷⁹C'est une cape faite de laine d'alpaga ou de mouton.



La première élève dessine un seul rectangle et l'enseignant demande à un autre enfant de la soutenir.



Le deuxième enfant tient compte du nombre inscrit dans la colonne sur le côté et fait trois rectangles pour représenter trois couvertures.



Le troisième élève demande de passer au tableau pour faire le graphique du textile locale.

FIGURE 82 - LA PARTICIPATION EN CLASSE À Q'EROS DES ENFANTS DE 6 À 10 ANS DU NIVEAU PRIMAIRE

C'est une procédure habituelle constructiviste qui donne aux élèves la possibilité de participer en fonction de leur compréhension de la tâche.

Ainsi, après le sondage de couvertures auprès de tous les élèves, l'objectif suivant, qui est de réaliser un diagramme à barres, comme celui qu'ils ont réalisé lors d'une séance précédente. Dans la pratique, comme dans l'entretien, nous constatons qu'elle accorde beaucoup d'importance à la compréhension des élèves des consignes des activités et donne le temps nécessaire à la participation de tous les élèves.

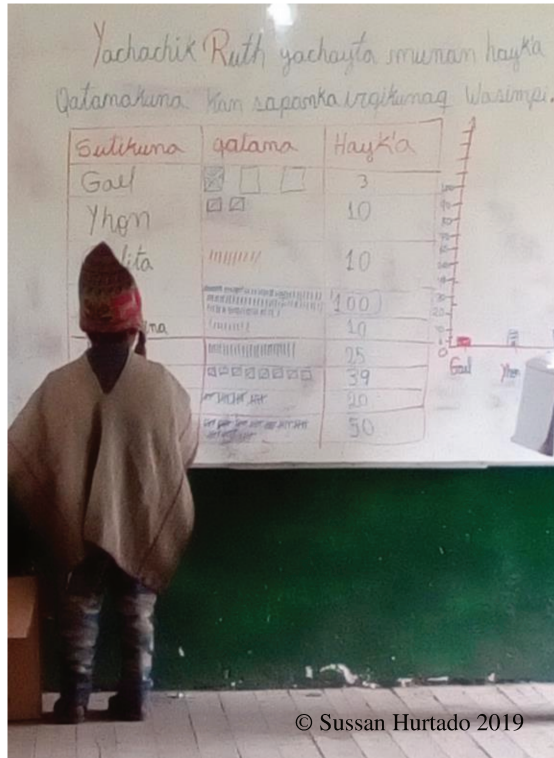


FIGURE 83 - UN DES ENFANTS REEMPLIT LE TABLEAU DE LA CONSIGNE "COMBIEN DE COUVERTURES AVEZ – VOUS À LA MAISON ?



FIGURE 84 - UN ENFANT RÉALISE UN DIAGRAMME EN BARRES, APRÈS AVOIR REEMPLI LE TABLEAU, POUR COMPARER LA QUANTITÉ DES COUVERTURES DE CHAQUE ÉLÈVE À LA MAISON

Pour finir, l'enseignant fait une pause avec tous les élèves et circule table en table pour vérifier les cahiers au fur et à mesure que les élèves progressent. Ce travail de classe a duré plus de la moitié de la matinée, car la priorité, selon l'enseignante est que tous les élèves comprennent ce qu'ils font en classe.

12.1.1.2 Le cours d'art avec les textiles traditionnels

Avec le groupe d'élèves plus âgés (10 à 12 ans) nous avons pu assister au cours d'art et l'enregistrer en vidéo. Dans l'introduction du cours, l'enseignant explique que la culture de la communauté doit être valorisée. Elle est donc basée sur un objet traditionnel "les textiles de Q'eros".

Afin d'attirer l'attention des élèves, il a recours à la visite du responsable du Ministère de la Culture, car sa mission est de rappeler à la population l'importance de maintenir et préserver l'identité de la communauté, (costumes, vêtements traditionnels comme l'utilisation de ponchos, chullos, polleras¹⁸⁰) la pratique de la musique et de chants traditionnels.

Le tissage dans la communauté est une activité importante, non seulement parce qu'elle fournit un revenu économique, mais aussi parce qu'elle est une manifestation des valeurs culturelles (la reconnaissance de la nature, l'idéologie religieuse comme l'Inti (soleil), qui représente la force de la production). La décoration du tissage des ponchos, chullos, monteras, portés par chaque personne permet d'une part de connaître son appartenance à la communauté de Q'eros et d'autre part, de connaître sa position dans le village, c'est-à-dire sa situation sociale (politique (chef), situation maritale...). Ce tissage comporte différents ornements (rubans, paillettes, perles, pompons...) et de couleurs variées.

En outre, la transmission du savoir préserve un certain ordre bien établi ; les grands tissages (les ponchos, les llicllas et les polleras) sont fabriqués par les femmes, tandis que les chullos sont fabriqués uniquement par les hommes. Femmes et hommes effectuent le filage avec la « rueca »¹⁸¹ lors des périodes de pâturage ou de rassemblements communautaires. Le fait que ce soit les femmes qui fabriquent les grands textiles est dû d'une part à la tradition orale, en effet de "Qollari" l'épouse de l'Inca¹⁸² leur a enseigné cette activité et d'autre part, cela explique l'organisation sociale des tâches par genre.

¹⁸⁰Capes chapeaux et jupes traditionnelles

¹⁸¹C'est un instrument à main, un bâton avec une plate-forme circulaire à une extrémité qui maintient le fil.

¹⁸²Il fait référence au premier fondateur de la société Inca.

L'enseignant demande aux enfants pour le cours d'art de dessiner et de peindre les contenus graphiques et ce qu'ils représentent dans les tissages des ponchos Q'eros. Il leur explique qu'il y a des figures géométriques dans les tissages, qui ont des couleurs différentes. Ces icônes symbolisent les différentes activités que les Q'eros : comme certaines fêtes (carnavals), les jeux, les semailles, les récoltes, le mariage, le soleil, les fontaines, etc.

Pour commencer cette activité, avec l'aide d'un élève, l'enseignant a placé un poncho sur le tableau, afin que les élèves puissent dessiner les formes et les couleurs. Le défi qu'il leur est proposé est d'utiliser les couleurs primaires (rouge, bleu et jaune) et de les mélanger dans le but d'obtenir les tons. Cet exercice consiste également à revoir les figures géométriques étudiées dans le cours de mathématiques.

L'enseignant aurait pu se servir des ingrédients des couleurs naturelles ou réaliser le tissage avec l'aide d'une mère de famille. De cette manière, un lien aurait été établi entre les savoirs traditionnels de la communauté et les compétences développées à l'école.

Les élèves ont utilisé du carton, des règles, des crayons et trois couleurs primaires. Nous pouvons voir sur l'image suivant le résultat final, très ressemblant au niveau des formes et des couleurs à celui qui se trouve sur le manteau.



FIGURE 85 - COLLAGE DE PHOTOS DES ENFANTS QUI RÉALISENT DES DESSINS DU PONCHO (MANTEAU TRADITIONNEL) QUI CONSTITUE LE FOND DE L'IMAGE ILS N'ONT UTILISÉ QUE TROIS COULEURS POUR LE TRAVAIL

Après la description de ces séances en classe, deux analyses s'imposent : la première par rapport au contenu et à la méthode du cours et la seconde la langue d'origine. D'abord, les enseignants essaient d'utiliser les éléments culturels locaux pour rendre plus attractifs les cours et utiliser les connaissances préalables pour enseigner les compétences scolaires. Cependant, leurs connaissances préalables de la tradition locale ne sont pas utilisées en soi, seulement les objets, ce serait différent s'ils faisaient ou résolvaient des problèmes mathématiques en fabriquant un textile, ou travaillaient l'art dans la création de nouvelles figures géométriques avec les textiles aussi. En d'autres termes poser des problèmes réels, mettre en contexte dans une situation particulière où ils utiliseraient les compétences scolaires.

En second, nous constatons qu'à l'école de Q'eros, les apprentissages sont transmis complètement en quechua au groupe élèves les moins âgés (7 à 10 ans) et au deuxième groupe des élèves plus âgés (10 à 12 ans) de façon bilingue quechua-castillan. Après avoir vécu des interactions dans différents espaces communautaires et scolaires, nous partageons l'analyse de Solis (2003, mentionnée dans un article paru en 2003, sur le monolinguisme dans la communauté Chuachua de la nation Q'eros, dans lequel il conclut :

« Le processus de transmission intergénérationnelle dans la famille et dans la communauté dans la langue indigène donne lieu à caractériser ces communautés comme monolingues. Au niveau collectif elles sont monolingues et sont bilingues au niveau individuel, principalement chez les jeunes hommes et chez certains enfants »

À titre d'exemple et de preuve de la conclusion ci-dessus, lors d'un entretien avec une mère dans la cuisine de l'école, un élève de 13 ans a aidé à la traduction, il a répondu en quechua et a traduit ce qu'il a compris à la mère, sans quitter sa langue originale. Comme le souligne l'article, certaines femmes comprennent le castillan mais elles communiquent uniquement en quechua. Ainsi, même si l'école encourage l'apprentissage du castillan, celui-ci est relégué à un usage individuel et occasionnel. Cela correspond aux ethnothéories que se font les enseignants sur la réussite éducative, selon laquelle les enfants des zones rurales doivent avant tout apprendre à lire et à écrire, car cela les aidera à interagir avec l'extérieur de la communauté.

Nous aimerions maintenant montrer d'autres exemples qui ne sont pas issus de Q'eros mais qui sont liés à l'Éducation Bilingue et Interculturelle. Il s'agit d'expériences de la même province de Paucartambo, présentées par des spécialistes et des enseignants de la région.

12.2 Autres expériences pédagogiques de situations significatives au milieu rural

À Q'eros, nous avons pu constater la tradition textile comme support permettant l'acquisition de compétences mathématiques et artistiques, ainsi que l'importance accordée à la langue comme moyen d'apprentissage. À cette occasion, nous nous pencherons également sur deux cas dans lesquels la méthodologie, motivée par la vie quotidienne et culturelle des lieux dans lesquels elle s'inscrit, se distingue avant tout. Nous donnerons deux exemples :

12.2.1 Le marché en classe : jeu de rôle dans une école de Quisicancha à Paucartambo

La communauté paysanne appelée Quisicancha, située à Huancarani (district rural de Paucartambo) est un contexte très similaire à Q'eros en termes de traditions économiques. Cette communauté est située à 5000 mètres d'altitude et elle vit de l'agriculture de la pomme de terre et de l'élevage d'alpagas. L'accès est beaucoup plus facile car elle est plus proche de la ville de Cusco, une heure vingt en voiture. Les avantages sont d'accéder à plusieurs possibilités d'échanges économiques sur des marchés ; cela permet aussi l'accès aux institutions secondaires et universitaires pour les adolescents et à la jeunesse.

Nous allons décrire un épisode d'un cours de mathématiques à l'école de cette communauté rurale. Nous avons cet exemple tiré d'un entretien avec l'un des enseignants¹⁸³ de l'école primaire. L'école primaire est multigrade et applique le programme éducatif de la EIB.¹⁸⁴

Dans l'épisode suivant, l'enseignante de Quisicancha explique comment, à partir d'un matériel non structuré¹⁸⁵, elle génère une « situation significative d'apprentissage » dans laquelle ses élèves se trouvent dans un marché installé dans leur salle de classe. Elle met en scène un marché avec les élèves comme acteurs, ceux-ci jouent les différents rôles des commerçants et des clients. L'enseignante nous relate aussi la présence imprévue d'un inspecteur du Ministère d'Éducation, la façon dont elle a géré cette activité et aussi ses émotions sous la pression de se sentir évaluée en classe.

L'Épisode 1 : Un marché en classe

L'enseignante fait la narration de la préparation du matériel didactique

« Oui, alors j'ai récupéré les magazines de Tottus (nom de supermarché) qu'ils distribuent avec les prix et qui ont de gros chiffres, des pantoufles, des matelas, des meubles, des produits, du riz, de l'huile. (Matériel pédagogique non structuré)

J'ai collectionné ces magazines parce que cette fois-là j'en ai reçu plusieurs et je les ai emmenés à l'école et je me suis dit « pourquoi ne pas travailler avec ça ? ». Évidemment personne ne me l'a appris, et j'ai dit « mais je peux travailler avec » et vous savez ce que j'ai fait, j'ai pris ça avec moi. »

Après elle cherche un matériel complémentaire :

« J'ai pris les pièces, les billets de dix, vingt, cinquante, cent, deux cents, ces gros billets (faux billets) que j'ai achetés à Qolloriti (pèlerinage à Cusco et marché d'Alasitas¹⁸⁶) j'ai pris les pièces... et je les ai photocopiées, j'ai tout rangé dans un carton épais. Évidemment, j'ai payé cela et les enfants n'ont rien payé ». Donc, j'ai acheté un organisateur pour classer les monnaies et les billets.

La mise en œuvre dans la classe, elle fait la narration de son interaction avec les enfants :

Et je leur ai dit : « voyons, les enfants, je vais travailler dans la banque » (la maîtresse simule le métier de caissier)

¹⁸³Entretien 40 cf. annexe 3

¹⁸⁴Éducation Bilingue et Interculturelle

¹⁸⁵Le « matériel non-structuré » est construit en classe et avec du matériel recyclé.

¹⁸⁶C'est le marché des superstitions.

Ça va être la banque. (Elle montre l'endroit),

Quelle banque connaissez-vous ? (Demande-t-elle aux enfants)

Le Banque « Nación » ! (Les enfants donnent le nom d'une banque du pays) ...donc, cette table va être mon guichet.

Ensuite, elle décrit comment elle établit le marché avec les élèves et nous signale aussi que l'inspecteur (l'enseignant du Ministère) s'installe dans la salle de classe. C'est souvent le cas dans les écoles péruviennes, lorsqu'elles reçoivent la visite inattendue d'un inspecteur, qui surveille et aide aux observations pédagogiques. Cet inspecteur fait partie de l'Unité de Gestion Locale (UGEL), et il peut également arriver qu'elles reçoivent la visite d'un "sémaphore" (feu de signalisation) qui est une personne ou un groupe de personnes de Lima¹⁸⁷ du Ministère de l'Éducation qui évalue et accompagne le travail de l'enseignant :

« Voyons voir, où est le restaurant, parce qu'il est aussi écrit là qu'il y a du poulet, ceci, cela, n'est-ce pas, où est-il ? « Ici, ici » (disent les enfants)

Et qui veut vendre la nourriture ?

Moi, moi, moi, moi (répondent les enfants),

Qui veut toutes les provisions ? Celles de l'épicerie ?

Moi, moi, moi (répondent les enfants).

Et c'est ainsi que tous les enfants sont placés dans la classe.

L'inspecteur était assis là, à mon bureau, il me regardait. Donc, je suis honnête (nous dit-elle), j'avais oublié mon dossier de préparation de la séance, mais j'ai quand même animé cette séance car je savais ce que j'allais faire.

Je commençais à désespérer et j'ai dit : « Non, je ne dois pas être nerveuse ».

L'enseignante joue le rôle du banquier qui prête de l'argent.

Alors, j'ai dit : « Les enfants, vous n'avez pas d'argent en ce moment »

Et vous allez m'écrire : « Madame la banquière », autrement dit, ça fait partie de la motivation. L'important, c'est l'exercice (elle demande aux enfants d'écrire) « je vous demande, s'il vous plaît, de me prêter, disons, cent nuevos Soles (monnaie locale) » et puis écrivez soigneusement votre nom et prénom, votre signature et la date », c'est-à-dire tout un ensemble d'informations.

Qu'est-ce que je développe ? La communication, c'est ça ? (Nous dit-elle)

¹⁸⁷Capital du Pérou

Ils venaient et me donnaient, bien évidemment, je leur disais « Dans chaque banque, il y a une file d'attente, vous devrez faire la queue car je ne peux pas m'occuper de tout le monde, il faut de l'ordre. »

« Nous allons pratiquer les valeurs, personne ne vous dit de venir à sa place..., tout le monde...dans l'ordre ».

Un enfant me disait par exemple : « cent soles » et je lui prêtais cent soles et j'écrivais sur le papier, j'ai signé et agrafé les deux ensemble (le papier et l'argent).

Suivant, suivant, et ensuite, suivant, tout le monde. Bien ! (Elle appelait les enfants comme dans une banque)

L'enseignante dit aux élèves : « maintenant, les élèves, tout le monde a de l'argent ».

Nous allons donc commencer à faire du shopping, et elle explique aux élèves :

Comment es-tu censé faire du shopping ? Voyons, disons que je viens et...je dis « vends-moi cette assiette de chauffa (plat péruvien) » je vous paie, disons, dix soles et voilà les prix, non ? Si le plat coûte huit soles, vous rendez la monnaie de deux soles. Et je vous donne deux soles de monnaie.

Ensuite ils devaient écrire « un plato de chaufa (plat chinois péruvien), huit soles » ... c'est la preuve que vous l'avez acheté.

Que se passe-t-il avec les enfants ? Ils apprennent à faire des additions et des soustractions. Si une personne a demandé : « Je veux que vous me vendiez ces baskets qui coûtent 30 soles et aussi ce polo et ce matelas » ils devaient tout écrire et additionner pour obtenir le total.

C'est le genre de travail que je fais. En matière de communication, c'est pareil. Le problème est que comme preuve, j'ai mes papiers (matériel non-structuré). Mais les parents ne veulent pas ce genre d'exercices, il préfère les opérations sur une feuille « résous l'opération $20 + 30 + 40$ » et moi, j'utilise des flyers, des triptyques avec le prix dessus.

Alors l'inspecteur, prend son courage à deux mains et vient à la banque pour demander l'argent comme les enfants. Il écrit « Mlle Untel, je veux emprunter », et je lui ai donné l'argent. Il va devant l'étalage d'un enfant, il a fait du shopping comme ça. Il va vers ce garçon (vendeur) et réalise un achat.

(L'inspecteur intervient et se dirige vers le vendeur) Il dit « j'ai acheté une pantoufle qui coûte 120.90 », et mon élève ne savait pas comment additionner les décimaux et il

a acheté plusieurs choses. L'inspecteur a dit, disons, « 19,90 + 80,80 ou 90,60 », l'enfant ne savait pas comment additionner. Et vous savez ce qu'il a dit, « professeur, je vais vous faire une réduction sur ça ». (Stratégie économie cognitive et possibilité de résoudre le problème dans la situation réelle) Et le professeur a réalisé qu'il ne pouvait pas le faire, et il a dit « non, je ne veux pas que vous me fassiez une remise, je veux que vous me fassiez tout payer parce que j'ai de l'argent », mais l'enfant a dit : « professeur, dans le cadre du magasin, l'offre est la réduction ». Je ne sais pas où ils ont trouvé le mot "réduction". Il a été impressionné.

Dans cet épisode, nous constatons que le professeur propose des situations typiques de la vie de tout citoyen, retirer de l'argent à la banque et faire des courses.

Le matériel utilisé à priori est né de l'inventivité de l'enseignante profitant d'un matériel publicitaire collecté dans le supermarché « Tottus » situé dans la zone urbaine de la ville de San Jeronimo.

Dans le récit, elle explique que les élèves développent trois compétences, la première étant les mathématiques, parce qu'à travers l'échange de pièces et le paiement du prix des articles, les enfants font des additions et peuvent utiliser leurs connaissances en arithmétique. La deuxième compétence, la communication (écriture et lecture) parce qu'ils doivent écrire le prêt qu'ils demandent à la banque, sous un modèle déjà fourni par l'enseignant et enfin, la compétence basée sur l'utilisation des valeurs en communauté, qui est habituellement enseignée dans le cours d'éducation morale et civique. Elle indique par exemple lors d'une file d'attente à la banque, de respecter l'ordre de la file sans se croiser.

Le contexte du marché est très important pour la vie des communautés indigènes du district de Huancarani. C'est un endroit de rencontres, d'échanges commerciaux et ainsi d'apprentissages pour les enfants. Il est intéressant que l'enseignant prenne en compte ce comportement socio-économique afin de l'installer dans la classe. Cela donne la possibilité de renforcer les connaissances mathématiques et de mettre en scène les apprentissages acquis dans la communauté.

De l'analyse de ce témoignage, trois points de discussion se dégagent sur les défis de l'éducation en milieu rural :

1. Le matériel non structuré

En discutant avec l'enseignante de Quisicancha, nous lui avons demandé s'il est vrai que de nombreux enseignants ont le sentiment qu'ils ne disposent pas de moyens financiers suffisants pour mener à bien leurs séances. Elle considère cela comme une excuse. (Entretien 41)

Un haut représentant de l'UGEL de Paucartambo nous explique que l'idéologie des collègues enseignants est de préserver le matériel offert par le Ministère d'Éducation afin de pas le casser ou le perdre. Nonobstant c'est une excuse et la réalité est qu'ils ne savent pas l'utiliser.

« La réponse des enseignants est que "ça peut se perdre, ça peut mal tourner, je ne veux pas être responsable". Ou je pense que c'est plutôt parce qu'ils ne sont pas formés pour utiliser le matériel et c'est pourquoi ils ne savent pas ce qu'ils visent, ce qu'il apporte, quelle compétence il permet de développer et je pense que c'est pour cela qu'ils ne l'utilisent pas, mais ils disent que c'est par « peur que cela se perde". »

« Los maestros responden es que "se puede perder, se puede malograr, ya no me quiero hacer responsable". O también porque yo creo que es más porque no están capacitados en usar los materiales y por eso no saben qué viene, qué traen, qué competencia puedes desarrollar y me parece que es por eso que no lo usan, pero ellos dicen que es porque "ay tengo miedo que se pierda"»

Extrait d'entretien avec le spécialiste UGEL, Entretien 39 à Paucartambo

Sans vouloir apporter la contradiction, il est vrai qu'un budget est nécessaire pour l'enseignement à l'école ; cependant maintenant ils travaillent principalement avec internet, il est donc nécessaire d'améliorer le mobilier technologique, ordinateurs, tableaux, projecteurs, etc. Mais dans ce modèle d'éducation interculturelle que nous essayons de mettre en place, il convient de prendre les ressources propres du secteur, ce que nous appelons le matériel non structuré, c'est à dire un matériel destiné au travail en classe créé par l'enseignant à partir d'objets culturels ou de recyclage.

2. L'inspection et l'accompagnement pédagogique

Une action très importante pour la zone rurale est l'accompagnement pédagogique qui est réalisé par des « spécialistes ».

« Il ne s'agit pas d'un contrôle, mais nous essayons de l'accompagner, de le

« nuestra intervención ya nos es fiscalización sino tratar de acompañarlo

surveiller et, à partir de notre expérience, de partager avec lui la façon d'améliorer le travail des élèves. »

y monitorearlo y desde la experiencia pues compartir con el de qué forma podemos mejorar el trabajo en los estudiantes»

Extrait d'entretien avec le spécialiste UGEL, Entretien 37 à Paucartambo

Nous voyons comment l'inspection pédagogique est présente dans cette séance. L'inspecteur du Ministère de l'Éducation a observé et a joué en classe la scène « du marché » avec l'enseignante et ses élèves. L'enseignante responsable explique qu'elle n'était pas rassurée à l'idée d'être critiquée, comme le sentiment qu'elle a, lorsque les parents lui demandent des preuves de son travail.

En général, chaque inspecteur est en charge de 23 enseignants à Paucartambo dans un secteur et doit s'organiser pour rendre visite à chacun et les soutenir dans leurs améliorations pédagogiques mais aussi les former aux nouvelles réformes. Cependant, en raison des distances entre les zones rurales, le spécialiste ou l'inspecteur joue le rôle d'administrateur, en aidant à la documentation ou en informant sur les procédures à suivre en cas de concours ou d'autres actions.

« Le travail d'un spécialiste ne devrait pas qu'être double : la formation de l'enseignant et le suivi du travail effectué sur le terrain, mais à l'heure actuelle ou depuis les années que je suis à l'UGEL, on a vu que le spécialiste est chargé en plus, par exemple, de gérer les concours, la promotion, les nominations, les appels à candidatures »

«El trabajo de un especialista nada más tendrían que ser dos: el de actualizar al maestro y el de monitorear el trabajo que hace en el campo, pero en estos tiempos o en los años que estoy en la UGEL se ha visto que el especialista se hace cargo por ejemplo de llevar los concursos, diferentes concursos que se da, por ejemplo, asenso, nombramiento, convocatorias»

Extrait d'entretien avec le spécialiste UGEL, Entretien 39 à Paucartambo

Selon ces caractéristiques, il est vraiment bénéfique de disposer de guides pour les enseignants et de médiateurs pour interagir avec les élèves afin de savoir comment ils assimilent l'apprentissage. Fournir des conseils et améliorer les pédagogies.

3. La réussite éducative de l'élève face au problème posé

Si l'on revient à l'exemple de l'enfant proposant une promotion afin de compenser son incapacité à résoudre des additions de décimaux, il est intéressant de noter qu'il a utilisé le mot « réduction ». Premièrement, l'utilisation de cette stratégie de vente, dans un marché réel, génère chez les clients l'impression d'acheter à bas prix et de réaliser un bénéfice,

deuxièmement, dans le réel, pour ajouter ou soustraire des décimaux dans les marchés, on utilise des calculatrices et des ordinateurs pour accélérer la durée d'une vente. Mais le simple fait de ne pas savoir quelque chose peut générer chez les élèves une curiosité d'apprendre, donc il introduit chez eux le besoin de savoir quelque chose pour pouvoir répondre à l'expérience décrite. En d'autres termes, beaucoup d'entre eux apprendront maintenant avec plaisir à faire une addition de décimaux. Enfin, la réaction de l'élève représente un geste commercial, dans lequel l'acheteur et le vendeur sortent gagnants.

D'après l'enseignante, l'ingéniosité de ce garçon de 10 ans vient de son expérience de vendeur sur le marché rural. Donc sa manière de s'en sortir vient d'une situation réelle. Nous avons déjà constaté lors de notre enquête réalisée en 2010 sur le marché « Vinocanchon » à San Jeronimo (Cusco), que les enfants développent de manière astucieuse un intéressant compromis entre compétences arithmétiques et compétences sociales. (Hurtado Bocangel, 2010)

12.2.2 Sortir de la salle de classe et profiter des espaces communs

Dans une école à Challabamba, où prédominent la culture du maïs et diverses coutumes communautaires, une enseignante (Entretien 38) qui travaille également à Paucartambo dans le district de Challabamba, nous a accordé une interview. Il convient de noter qu'elle avait une longue carrière d'inspectrice dans les écoles rurales et qu'elle a quitté ce poste, ces dernières années, pour devenir enseignante.

Elle a appartenu à l'UGEL de Paucartambo ¹⁸⁸ en tant que spécialiste (inspectrice)¹⁸⁹. Elle a été formée par le Ministère de l'Éducation, mais elle reconnaît que c'est aussi pour sa propre motivation qu'elle a commencé à s'informer et à s'auto-former sur internet car elle a reconnu que le modèle du programme éducatif vient d'ailleurs ; elle se réfère aux programmes d'autres parties du monde, comme au Chili, au Mexique ou encore en Finlande. Pour elle, l'essentiel dans ce modèle est que l'enfant soit engagé dans diverses activités locales pour acquérir les compétences demandées par le programme.

Selon son expérience, elle propose certaines sorties hors de la classe pour diversifier l'apprentissage scolaire par des activités traditionnelles et économiques de la communauté rurale. Elle planifie sa séance à partir d'une « situation significative d'apprentissage » pour renforcer les compétences requises par le programme d'études du Ministère.

¹⁸⁸UGEL c'est l'institution de gestion locale d'éducation scolaire gérée par le ministère.

¹⁸⁹Elle appartenait au programme spécialisé de réussite d'apprentissage (PELA) du ministère de l'éducation.

Épisode 2 Recréation des matières scolaires dans le contexte des traditions socio-économiques de la communauté.

L'enseignante raconte comme elle réalise ses cours :

« La première année nous travaillons avec les cahiers, par exemple les enfants apprennent les chiffres, il y a des sérialisations, des classifications, tout ce que nous avons travaillé est dans ces cahiers, cela m'aide. Mais pour travailler sur d'autres choses, je sors avec les enfants. Par exemple :

- Nous sommes sortis pour faire des « Huatias » (cuisiner des pommes de terre dans le four en terre).*
- Nous sommes sortis pour fêter Chullay (fête de la tonte du bétail).*
- Nous sommes sortis pour éplucher le maïs,*
- Nous sommes sortis pour cueillir des poires parce que c'est une région où l'on cultive des poires.*
- Nous sommes sortis pour couper le maïs et maintenant,*
- Nous devons sortir pour planter des pommes de terre.*

Puisqu'ils ont l'habitude de cela et que c'est une situation significative pour eux, alors je fais ces séances et quand nous retournons en classe, nous travaillons en tenant compte de toutes ces sorties.

À partir de là, on travaille sur la rédaction et je regarde les textes, par exemple, la semaine dernière, on est allé arracher du maïs et les enfants ont arraché les feuilles. C'est donc à partir de cela que nous avons rédigé un texte instructif, c'est-à-dire détaille la manière dont nous avons commencé le travail et comment nous avons terminé avec un texte instructif complet. Ils ont donc déjà travaillé sur ce sujet lors de la session expérimentale. J'adapte notre exercice aux livres qui nous ont été remis par l'UGEL, issus de la zone urbaine, afin de recommencer le texte instructif et ainsi renforcer leur apprentissage ».

L'enseignant explique que les sorties aident dans le domaine des mathématiques, elle donne l'exemple d'un problème arithmétique :

«Ainsi, par exemple : Yordy et Wilson ont récolté 56 maïs en une heure, maintenant Luz Clara et Erica en ont récolté 80, combien de temps reste-t-il à Yordy et Wilson pour récolter la même quantité de maïs que leurs camarades. Ainsi, de beaux problèmes sont sortis de cela et ils le travaillent volontiers et le représentent, ils représentent le maïs, ils le peignent, ils le représentent graphiquement aussi. Ils fonctionnent bien. Avec des sessions expérientielles».

L'exemple donné par l'enseignant est une vallée, où la production de légumes est plus importante que dans la zone de Q'eros ou de Quisicancha. La variété des activités d'une communauté est également liée à sa situation géographique.

Elle développe des activités en dehors de la classe avec la volonté d'arriver à travailler des connaissances abstraites comme les opérations arithmétiques, avec des expériences concrètes. Compter les maïs ou écrire un texte instructif s'appuie sur l'expérience avec une séquence des actions issues de l'expérience réelle.

Selon les ethnothéories des enseignants la réussite éducative pour les élèves de zone urbaine, périurbaine comme rurale, selon le programme éducatif est qu'ils atteignent les compétences exigées pour le niveau d'enseignement et développent une réelle autonomie. Il existe en revanche pour les ethnothéories qui parlent de l'éducation rurale deux visions : le cas des enseignants ayant une vision exogène, l'élève doit au moins savoir lire et écrire et le cas d'une approche endogène qui parle d'une éducation intégrale. Considérant ces deux visions, nous observons que les deux épisodes décrits ci-dessus, sont en accord avec la deuxième vision, car les élèves ruraux peuvent combiner leur apprentissage scolaire avec la vie communautaire traditionnelle, si on leur présente à l'école des situations significatives basées sur des activités de leur propre culture.

12.3 Éléments non résolus du programme d'Éducation Bilingue Interculturelle

Dans cette dernière partie du chapitre 12, nous verrons quelles sont les ethnothéories sur l'éducation bilingue interculturelle et leur relation avec trois aspects : la langue maternelle par rapport au castillan, la réussite éducative par rapport aux compétences et enfin le rôle de l'homogénéisation dans l'éducation péruvienne par rapport à l'éducation interculturelle bilingue.

Nous constatons principalement qu'entre l'école et la communauté, il y a des réalités qui ne sont pas encore réconciliées parce qu'elles représentent des modes de vie différents, l'un conserve la culture originale et l'autre représente la colonisation et la militarisation. La controverse porte alors sur les enfants qui doivent être bilingues pour garder une identité et apprendre mieux les savoirs de l'éducation formelles et s'insérer comme cela dans le système de vie nationale qui demande de n'écrire et parler qu'en castillan. Quel est alors le projet de vie des enfants des zones rurales ?

12.3.1 Processus d'interaction et d'inclusion : l'école dans la communauté et la communauté à l'école

Nous avons noté la diversité culturelle entre les différentes zones d'étude. Des zones urbaines aux zones rurales, les modes de vie varient en fonction des caractéristiques socio-économiques et de la langue. Dans les communautés rurales telles que Q'eros, les traits culturels et l'environnement géographique constituent souvent un défi pour les enseignants venant de la ville ou de la zone urbaine. Selon les entretiens, l'enseignant d'EIB doit étudier le contexte sociolinguistique et culturel de la communauté afin d'adapter ses stratégies pédagogiques. Mais, également, une attitude de service, selon les entretiens, l'enseignant doit mettre son autorité à la disposition de la communauté et l'accompagner.

« ...parce que l'enseignant n'a pas fait une bonne étude, n'a pas fait une appréciation sociolinguistique de son contexte, ne sait pas quand le castillan est utilisé. À quel moment le quechua est utilisé par les adultes, les parents, les étudiants et les enseignants ? »

«...porque el profesor no ha hecho un buen estudio, no ha hecho una apreciación socio lingüística de su contexto no sabe en qué momento se usa castellano, en qué momento se usa quechua tanto en adultos, en padres, en estudiantes, en profesores quienes hablan quechua»

Extrait d'entretien 36, enseignant spécialiste et formateur à Cusco

« Tout d'abord, l'enseignant se met, sans perdre son autorité, à la disposition de la communauté, et la communauté l'accompagne, car dans la communauté, il y a un dicton commun : "s'il veut être là, il s'adaptera, sinon il partira tout seul ».

«primero que el docente se pone, sin perder su autoridad a disposición de la comunidad, y la comunidad lo va acompañando, hay un dicho común en las comunidades: "si quiere estar que este, ya se adaptara, sino se va ir solo"»

Extrait d'entretien enseignant 42 spécialiste et formateur à Cusco

L'idée d'inclusion entre la communauté et l'école devrait également correspondre à la compréhension de ce que les parents attendent de l'éducation de leurs enfants et de ce que l'enseignant se propose d'enseigner, c'est-à-dire concilier leurs ethnothéories éducatives respectives.

Dans ce cas, si un enseignant se rend avec la vision exogène dans la communauté, rappelons que cette vision est celle d'un enseignant qui vient d'une zone urbaine et qui a

comme objectif réducteur que les enfants apprennent à lire et à écrire, comme but ultime de l'éducation scolaire, cet enseignant se heurtera aux paradigmes de la communauté. Par exemple à l'idée de « l'allin kanan », avec laquelle les parents veulent que leurs enfants vivent bien, ils ne prolongent pas leurs attentes vers une vie en dehors de la communauté. Cette vision exogène veut pousser les enfants à quitter cette vie rurale d'agriculture et de pastoralisme pour pousser les enfants à exercer d'autres types de métiers.

En ce qui concerne la langue, selon les enseignants spécialistes, il y a une opposition au sujet de l'apprentissage de la langue Quechua. Premièrement, l'initiative du Ministère de l'éducation de proposer de revitaliser et de renforcer les langues originaires. Deuxièmement, au contraire du Ministère, les idées des parents considèrent qu'à l'école, les enfants ne doivent apprendre que le castillan. L'enseignant spécialisé de la Direction Régionale du Ministère (DREC) à Cusco interprète cette opposition, qu'il s'agisse d'enseigner ou non dans les langues originaires, comme le témoignage de la langue subordination de la langue originaire sous la langue castillane.

Pourtant, pour lui, en tant que spécialiste et locuteur natif du quechua, l'idéal de ce type d'éducation bilingue est de devenir un bilingue coordonné, c'est-à-dire d'avoir non seulement l'avantage de parler deux langues mais aussi d'avoir la conscience claire de penser dans la langue qu'on parle. Pour lui, la structure mentale du bilingue change d'une langue à l'autre, et seul un bilingue coordonné s'en rend compte, comme c'est le cas pour lui.

« Dans le subconscient du père, le quechua est une langue très subordonnée au castillan, mais tant que l'enfant apprend des choses en quechua, il sera désavantagé par rapport à la zone rurale. Mais c'est un mythe, car en fin de compte, celui qui se développe le mieux est un enfant qui apprend dans deux langues, dans deux langues, deux cultures. »

« C'est qu'il écrit et pense en quechua et en castillan, c'est l'idée, c'est comme ça qu'on l'appelle, "bilingue coordonné". Qu'il se rend compte quand il pense en quechua et quand il

« en el subconsciente del padre, está muy metido de que, de que el quechua es un idioma muy subordinado al castellano mientras el niño vaya aprendiendo cosas en quechua va estar en desventaja frente a la zona rural, pero eso es un mito porque finalmente quien mejor desarrollo, va a ser un niño que aprenda en dos lenguas, en dos lenguas dos culturas. »

« Es que escriba y piense, en quechua y en castellano, esa es la idea, así le llamamos nosotros "bilingüe coordinado", y que se dé cuenta, cuando está pensando en quechua y

pense en castillan. »

« Lorsque je dois parler en quechua, ma structure mentale se transforme rapidement en quechua et je commence à penser et à ressentir en quechua, comme je le fais maintenant en Castillan. Ma forme (d'être), mon comportement changent complètement, c'est une autre structure, c'est une autre dynamique, c'est une autre sensation, c'est une autre émotion. »

cuando está pensando en Castellano.»

«Cuando yo tengo que hablar en quechua rápidamente mi estructura mental se voltea para quechua y empiezo a pensar y sentir en quechua, como ahora lo estoy haciendo en castellano, mi forma, mi comportamiento cambia por completo, es otra estructura es otra dinámica, es otra sensación, es otra emoción»

Extrait d'entretien 42, enseignant spécialiste et formateur à Cusco

En revanche, les actions du Ministère d'Éducation sont contradictoires selon ce même spécialiste (entretien 42) car les élèves de langue quechua vont vers un état de monolinguisme, puisque les livres proposés pour les écoles de l'EIB sont uniquement en quechua.

« Les écoles EIB ne reçoivent pas de textes en castillan, mais uniquement en quechua, Donc, pour moi, ils condamnent l'école à ne pas être EIB, mais ils la condamnent, avec ces matériaux, à continuer à être monolingue quechua, et ensuite, quand ils seront insérés (les enfants) dans le monde castillan, si je ne leur donne pas la possibilité au sein de l'école d'apprendre le castillan, je ne leur donne pas la possibilité de découvrir l'autre monde. »

«Las escuelas EIB no reciben textos en castellano, solamente en quechua, entonces para mí a la escuela la están sentenciando a que no sea EIB, sino le están sentenciando con esos materiales a que siga siendo monolingüe quechua, y entonces cuando se va insertar al mundo castellano, si no le doy la posibilidad dentro de la escuela para que aprenda el castellano o para que conozca el otro mundo. »

Extrait d'entretien 42, enseignant spécialiste et formateur à Cusco

12.3.2 L'apprentissage des compétences scolaires avec des savoirs traditionnels dans une communauté indigène

En ce qui concerne les compétences, les sessions de classe tentent d'utiliser la situation d'apprentissage significative comme médiateur entre les connaissances traditionnelles de la communauté et les compétences du programme scolaire de l'état. Il s'agit donc de la langue pour l'éducation interculturelle, mais aussi des modèles de comportement, des coutumes, des habitudes, etc.

Dans les entretiens, nous avons remarqué certaines interprétations des enseignants avec un regard endogène sur la compréhension de la culture propre de la communauté. Les compétences liées à la zone suggèrent que la prédisposition des enfants en zones urbaines est portée sur la lecture et l'écriture, tandis que la prédisposition des enfants en zones rurales concerne la compréhension de la relation entre l'homme et la nature. Les contextes environnemental et scolaire permettent certains processus d'apprentissage :

« À la campagne, les enfants développent leur autonomie, mais en ville, par exemple, le processus de lecture est développé. Il y a une plus grande prédisposition à s'adapter ou à comprendre la lecture et l'écriture quand il y a une ville, une salle de classe, une maison lettrée. La campagne n'offre pas une communauté lettrée, mais elle vous offre d'autres possibilités de développer des compétences en matière de nature, comme, par exemple, le respect mutuel de la nature et des humains »

« Los niños en el campo desarrollan la autonomía, pero en la ciudad, por ejemplo, se desarrolla el proceso lector, por ejemplo. Hay más predisposición de adaptarse o de entender la lectoescritura cuando hay una ciudad, un aula, una casa letrada, pero el campo no te ofrece una comunidad letrada, pero sí te brinda otras oportunidades para desarrollar competencias propias de la naturaleza, como, por ejemplo, el respeto mutuo de la naturaleza y el hombre »

Extrait d'entretien 39 enseignant spécialiste et formateur à Cusco

Il convient également de noter que l'utilisation de la langue ou des activités culturelles ne signifie pas nécessairement une compréhension de la véritable valeur culturelle. Le textile, par exemple, a été utilisé pour faire un dessin et apprendre les figures géométriques, mais le simple fait de dessiner, ne les a pas conduits à la reconnaissance d'une manifestation symbolique, avec les icônes qu'ils utilisent, ni à la manière de travailler le tissu pour réaliser ces figures, que nous considérons comme ayant comme base des mesures et une configuration

logique de mélange des laines pour réaliser chaque icône. Par conséquent, les connaissances préalables fondées sur les activités culturelles (connaissances préalables ancestrales et socio-économiques) de la population ne sont pas seulement des moyens, mais aussi des éléments à transmettre et à pérenniser. C'est le but de tout apprentissage.

Alors, pour deux spécialistes interrogés, les ethnothéories de réussite éducative en lien avec les compétences ont une relation d'innovation et de réflexion sur le système éducatif. Premièrement, le concept de compétence ne vient pas de la compétition, mais de leur développement dans une situation particulière, car il s'agit d'une situation qui ressemble à la réalité. Deuxièmement, le concept de réussite éducative conduit à penser à un objectif terminal scolaire, comme par exemple l'activité appelée « *el día del logro* » (salon d'exposition des connaissances des élèves) faite dans chaque école. Elle se concentre sur le développement de compétences, celles-ci ont un processus de réflexion et de retour d'information, tant dans la classe avec les élèves, qu'avec les parents et les enseignants. Ainsi, lorsque nous parlons de réussite éducative, nous ne parlons pas seulement de l'apprentissage scolaire, mais aussi des compétences qui peuvent être développées dans des situations réelles de la vie quotidienne de l'élève. Dans cette approche ethno-théorique, l'"éducation" n'est pas comprise comme une formation scolaire, ni comme une formation à la maison, mais comme la somme des deux.

« En fait, le concept de réussite éducative a été mis de côté, il s'agit maintenant du développement des compétences. C'est ce que nous appelons, le développement des compétences, car la réussite était comme un objectif terminal et cela n'aide pas à se développer davantage. Comme maintenant, les jours de réussite (días del logro¹⁹⁰) ne sont pas les jours de démonstration des choses qu'ils ont faites, mais ce sont des journées de réflexion pédagogique. »

« En realidad ahora, el concepto de logros educativos como que ya se ha dejado de lado, ahora son desarrollo de competencias. Así le llamamos, desarrollo de competencias, porque los logros eran como un objetivo terminal y eso no ayuda a desarrollaba más, igual ahora, los días del logro no son los días de demostración las cosas que habías hecho, sino son días de reflexión pedagógica»

Extrait d'entretien 42, enseignant spécialiste et formateur à Cusco

¹⁹⁰Des événements trimestriels auxquels les parents sont invités à participer. Les élèves partagent leur apprentissage par le biais de modules dans la cour de récréation et exposent ce qu'ils ont appris.

« Les compétences ne sont pas liées à la compétitivité, ni à la concurrence, la compétitivité est davantage liée au développement des compétences. Le développement des compétences peut avoir lieu aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain, et dans les deux cas, beaucoup dépendra de la situation significative que l'enseignant offrira pour que ces compétences puissent être développées, et ce dans des situations de la vie réelle. »

Las competencias no están relacionadas con la competitividad, ni con el concurso, sino la competitividad está más relacionada con el desarrollo de habilidades, el desarrollo de habilidades se puede dar, tanto en el área rural como en el área urbana, en ambos casos, mucho va a depender de la situación significativa que el docente va ofrecer para que estas competencias puedan desarrollarse, y en situaciones reales»

Extrait d'entretien 39 enseignant spécialiste et formateur à Cusco

Sous ces considérations de ce que représentent les compétences et en reprenant l'interaction entre la communauté et l'école, nous nous demandons quelles sont ces compétences ou comment les développer en fonction de l'espace culturel dans lequel l'enfant grandit. Les spécialistes parlent des codes culturels que les enseignants doivent comprendre sur la communauté afin de comprendre les compétences que les parents enseignent dans les communautés. La littérature orale, le jeu ou l'accompagnement dans des activités quotidiennes, sont des formes d'apprentissages chez les communautés indigènes.

« La manière de transmettre le savoir et le savoir-faire dans le monde andin, ce ne sont pas des leçons que l'on donne, elles se font généralement par le biais de la littérature orale, ils transforment un élément de connaissance en une histoire et à travers l'histoire ils vous la transmettent et vous disent de la mettre en pratique. »

«La forma de transmitir saberes y conocimientos en el mundo andino, no son lecciones que se dan, son a través de...generalmente de literatura oral, un saber lo convierten en cuento y a través del cuento te lo van transmitiendo, y te van diciendo que pongas en práctica tal cosa. »

Extrait d'entretien 42, enseignant spécialiste et formateur à Cusco

Comme nous l'avons vu plus haut, l'interaction entre l'enseignant et la communauté représente une compréhension des codes culturels, en particulier pour les enseignants qui sont dans des écoles de la EIB. Comme l'explique le spécialiste, il ne suffit pas que ces enseignants

des zones rurales sachent écrire et lire la langue, cela va plus loin. En outre, cette compréhension conduit non seulement à l'interaction mais aussi à l'intégration.

« Il peut apprendre la langue, il peut écrire la langue, il peut être un expert en grammaire, mais s'il n'a pas compris le code culturel, le code culturel du monde andin, alors il ne connaît pas encore la langue, il n'est pas encore un enseignant EIB. C'est un enseignant avec un toit, une langue de plus, mais pas avec une culture de plus, car la culture doit être vécue. »

« Podría aprender el idioma, puede escribir el idioma, puede ser un experto en gramática, pero si no ha entendido el código cultural, el código cultural del mundo andino, entonces aun no conoce por completo, aun no se puede decir que es un profesor EIB, es un Prof. con un techo, una lengua más, pero no con una cultura más, porque la cultura hay que vivirla. »

Ces codes culturels peuvent représenter des lignes directrices pour mieux comprendre les ethnothéories de la réussite éducative, par exemple le fait que les enfants aident au travail de leurs parents peut générer des désaccords entre parents et enseignants, comme nous l'avons vu à Huancarani. La question est donc de savoir ce que ces enfants apprennent, dans un environnement rural, et comment les parents les incluent dans leurs activités. Selon le spécialiste du DREC, le parent invite l'enfant à participer, sans exigences mais comme une façon de jouer et ne fixe pas d'objectif, il laisse l'enfant déterminer jusqu'où il peut aller.

« ...et puis l'affection est donnée partout dans le monde andin, quand le père de famille dit : "Pawuay wuwuay, pukllarikuj hinalla llacay chakra apuramashay", "anda hijito comme une façon de jouer, aide-moi avec ça", il ne lui donne pas une tâche, ni ne fait une demande, il dit : "amuse-toi à faire ça". Il ne lui donne pas de tâche, il n'a pas d'exigence, il lui dit "amuse-toi à faire ça", et il y a un lien d'affection qui se crée dans le même travail parce qu'il n'y a pas d'exigence, pas de but, pas de tâche, pas d'échéance, et quand il fait ça "chayllatacho atiruranki", "ari papay", "tu n'as pas pu faire ça", "je n'ai pas pu faire ça", il ne lui

« y entonces el afecto esta dado por todo sitio en el mundo andino, cuando el padre de familia, le dice, "Pawuay wuwuay, pukllarikuj hinalla llacay chakra apuramashay", "anda hijito a modo de jugar ayúdame esto" no le está dando una tarea, ni le está haciendo una exigencia, le está diciendo, "divierte al hacer esto", y ahí un vínculo de afecto que se crea en el mismo trabajo porque no hay exigencia, no hay metas, no hay tarea, no hay plazos, y cuando hace eso "chayllatacho atiruranki", "ari papay", "eso no más has podido", "esito no más he podido" no le recrimina y esos son vínculos de afecto.

fait pas de reproche et ce sont des liens d'affection.

Culturellement, il n'est pas d'usage dans le monde andin d'embrasser, il n'est pas d'usage de s'embrasser, même pas quand on est amoureux, il y a d'autres codes d'affection. »

Culturalmente no es una costumbre el abrazarlo, en el mundo andino, no es una costumbre un beso ni siquiera en los enamorados, hay otro Códigos.»

Extrait d'entretien 42, enseignant spécialiste et formateur à Cusco

Le spécialiste de la DREC¹⁹¹ considère que dans le cas où il y a de la migration, comprendre l'origine culturelle de l'élève sera important, car ce qui est montré est qu'il y a une forte persistance des coutumes et des codes culturels, qui se manifestent dans les zones intermédiaires entre les zones urbaines et rurales, comme dans le cas de Saylla. Dans cette région, il existe encore de fortes valeurs quechua qui proviennent des villages environnants de Saylla. « La grande majorité d'entre eux sont des migrants, encore plus en périphérie des villes, et dans cette ceinture, la population rurale qui a migré arrive avec ses propres coutumes, avec ses propres manières d'être, avec ses propres mécanismes, avec ses propres formes d'organisation de survie. Par exemple l'ayni¹⁹² qui a lieu dans le chackra (champ de culture), maintenant que l'ayni est devenu le

«La gran mayoría son migrantes, más aún el cinturón urbano y en ese cinturón se ha enquistado fuertemente la población rural, que ha migrado y ellos vienen con sus propias costumbres, con sus formas de ser, con sus propios mecanismos, con sus propias formas de organización y de sobrevivencia, por ejemplo, el ayni que se da en la chackra, ahora ese ayni se ha convertido en las polladas, “ayni no más colabórame.»

«Patronales igual, por ejemplo, en las fiestas patronales, santorales, por ejemplo, las “jurcas” son colaboraciones, “yo te colaboro con eso “. entonces son 50 familias que colaboran, y cuando al otro le toca (hacer la fiesta) igual vamos a seguir colaborando, entonces son comportamientos rurales.»

«Se han venido trasladando a lo urbano, entonces, como que hay una mezcla, de costumbres y de formas de vida, entonces

¹⁹¹Direction Régionale de l'Éducation de Cusco

¹⁹²Ayni, est un principe socioéconomique de la culture andine, d'entraide, « aujourd'hui pour toi, demain pour moi. »

"polladas¹⁹³", "ayni "aidez-moi". »

« Par exemple, dans les fêtes patronales¹⁹⁴, par exemple, les « jurcas » sont des collaborations, je collabore avec vous avec ça, donc il y a 50 familles qui collaborent, et quand c'est le tour de l'autre, (d'organiser la fête), nous continuerons de collaborer, ce sont donc des comportements ruraux. »

« des familles entières se sont déplacées vers la zone urbaine, il y a donc un mélange de coutumes et de modes de vie. Dans la zone périphérique nous allons trouver, dans la ceinture urbaine, la cosmovision andine, le « Kawsay allin, le Kawsay sumaq »¹⁹⁵

en la zona periférica vamos a encontrar fuertemente, en el cinturón urbano, vamos encontrar fuertemente, la cosmovisión andina, “el allin kawsay, el sumaq kawsay”, incluso familias enteras. »

Extrait d'entretien 42, enseignant spécialiste et formateur à Cusco

Ainsi, selon leurs ethnothéories, le monde andin a comme acquis éducatif, la bonne vie « kawsay allin ou kawsay sumaq » qui repose sur la solidarité enseignée à l'enfant dès son plus jeune âge. Nous trouvons intéressant que la pratique éducative à la maison, dans le monde andin, soit peu exigeante, mais vécue comme un jeu, comme une manifestation de solidarité.

¹⁹³La pollada, est un moyen solidaire de gagner de l'argent, puisqu'il consiste à la vente informelle d'un plat de poulet cuit ou frit, dans le but de gagner de l'argent pour une situation d'urgence, la santé, les voyages, les études, etc.

¹⁹⁴« Las fiestas patronales » désignent les fêtes dédiées à des saints, qui sont les patrons d'un secteur de la ville. Lors de ces réunions, on donne les "Jurkas", qui sont une invitation faite avec du pain et du vin pour que les gens s'engagent à participer, non seulement par leur présence mais aussi par un élément de la fête, bière, viande, bougies, etc.

¹⁹⁵Fundación Albatros Media (2011)

12.3.3 Homogénéisation du système éducatif explicite et diversité culturelle dissimulée

La comparaison fournie par le cas de Q'eros permet de mettre en perspective les trois autres sites étudiés. Notre réflexion s'appuie sur le Programme d'Éducation Nationale et le Programme d'Éducation Interculturelle Bilingue. Il nous semble que le but est d'abord le principe d'homogénéiser les connaissances et ensuite, de sauver les valeurs traditionnelles afin d'apprendre les mêmes compétences que le programme général. Ainsi, nous constatons à travers l'observation de salles de classe, le caractère homogénéisant dominant de l'éducation scolaire nationale. Chaque mur de la classe est décoré et représente de la même manière, avec des phrases allusives, comme « *prendre soin de l'environnement* » pour la science et la technologie ou « *je sais déjà lire et écrire* » pour la communication. Les salles de classe que nous voyons ont la même logique de décoration, montrant la progression des cours dans un espace donné comme sur un écran. En outre, le tableau noir, (ou à côté) qui retient l'attention de tous les élèves, présente l'emploi du temps de la journée et le règlement de la classe. Il fonctionne comme un agenda informatif au-dessus duquel se trouvent des symboles civiques du pays (drapeau et blason) et des symboles religieux catholiques. Sur les côtés, on trouve la liste des élèves, les horaires des cours et les règles de vie de classe et une phrase qui résume « le but de la journée » (*propósito del día*), c'est-à-dire les apprentissages de chaque séance. C'est un modèle de décoration de salle de classe qui se répète. Ce qui peut varier dans les zones rurales sera l'écriture des mots sur les murs qui sera en Quechua. Dans l'organisation de la salle de classe, les chaises et les tables ont un rôle important, avec la possibilité d'être isolées ou assemblées pour travailler en groupe. L'emplacement des chaises peut également déterminer la collaboration ainsi que la séparation et la discrimination entre les enfants. En effet, l'un des moyens de contrôler le comportement en classe consiste à éloigner du groupe les élèves qui ne sont pas attentifs et leur demander de s'asseoir seuls devant le tableau noir ou derrière tous les autres. En revanche, si un élève a un comportement qui perturbe la classe, il sera stratégiquement déplacé vers un autre groupe qui lui permettra de mieux se concentrer sur son travail.



FIGURE 86 - SALLE DE CLASSE POUR LES ENFANTS DE 6 À 9 ANS DE Q'EROS. SUR LE MUR LES TEXTES SONT EN QUECHUA MAIS LES IMAGES D'ENFANTS NE SONT PAS REPRÉSENTATIVES DE LA ZONE

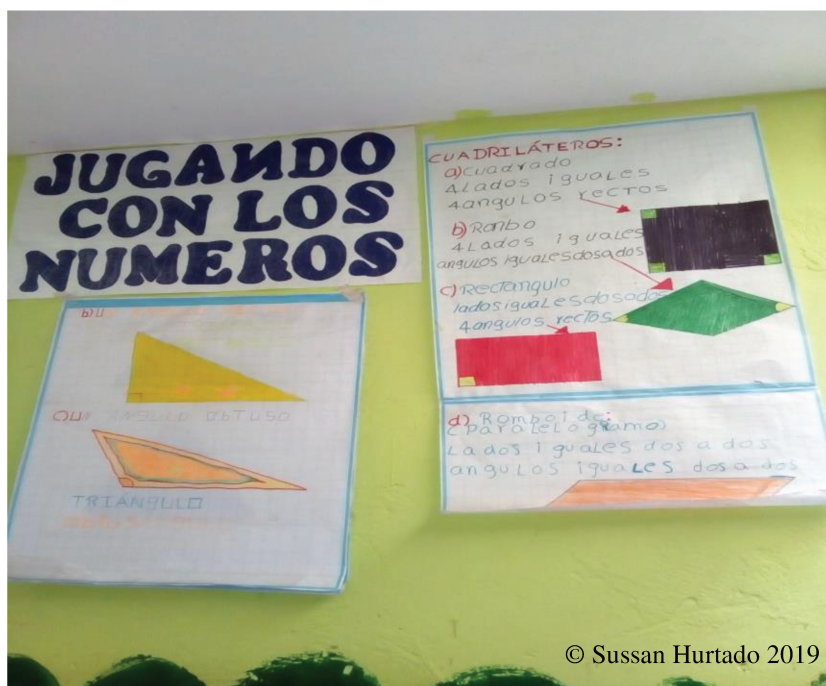


FIGURE 87 - SALLE DE CLASSE D'ÉLÈVES DE 10-12 ANS À Q'EROS. LES ÉLÈVES MAÎTRISENT DÉJÀ LES DEUX LANGUES ET LE PROFESSEUR DONNE LA PRIORITÉ À DES PHRASES EN CASTILLAN

Regardons les titres d'un espace sur le mur de la salle de classe des enfants de 6 à 9 de Q'eros, sur cette image. En rouge en quechua « jouer avec les chiffres » et en jaune en quechua « Apprenons à bien connaître notre pays ». L'enseignante apprend aux élèves en quechua, elle utilise ces phrases, mais nous voyons aussi qu'il y a un mélange de mots en castillan, comme les valeurs. Sur l'image suivante, de la salle de classe des élèves de 10 à 12 ans, l'enseignant travaille principalement en castillan, mais nous tenons compte du fait « qu'ils savent déjà lire et écrire en quechua ». Pour cette raison, l'enseignant décore la classe avec des phrases en castillan "jouer avec les chiffres". Enfin, nous comparons les quatre images des différentes classes étudiées et constatons que la décoration de classes est assez semblable, cela nous laisse penser que c'est un modèle qui se perpétue. Ce modèle de classe est-il bien adapté à l'application du programme EBI du Ministère de l'éducation ? Cette organisation de la classe et les habitudes scolaires comme « la hora de formación » (chapitre 7) sont des manifestations de la colonisation et de la militarisation du pays. Si l'homogénéisation indique que "tout le monde a le droit de recevoir une éducation de base", elle représente également des changements de paradigmes et, dans certains cas, une aliénation, car nous constatons que l'homogénéisation tend à ne pas respecter "l'origine culturelle". Elle soumet et domine plutôt que de s'intégrer. Le projet du EIB est donc un moyen de neutraliser l'homogénéisation et de retrouver ou de respecter la diversité culturelle et générer un processus d'inclusion.



FIGURE 88 - LES SALLE DE COURS PAR ZONE D'ÉTUDE MONTRENT LE MÊME MODÈLE ORGANISATIONNEL

Ainsi, ce caractère volontaire d'homogénéisation semble un point fort du Programme D'éducation Nationale de l'enseignement scolaire « car il permet à tous les enfants d'avoir l'accès à la scolarisation ». Le but attendu est d'obtenir chez tous les élèves le minimum requis pour savoir lire et écrire. Pour le réaliser, le Système Éducatif organise les différents niveaux de formation de l'enseignement initial jusqu'à l'enseignement supérieur (chapitre 2) Cependant, nous verrons que parmi le grand nombre d'élèves qui entrent pour étudier (idéalement 100% des garçons et des filles), seulement quelques-uns terminent l'enseignement secondaire et de ceux-ci un faible pourcentage va à l'université. Un seul exemple donné par le Ministère de l'Éducation de Puno, une région du sud du Pérou où l'on trouve des élèves parlant quechua, aymara et castillan : sur les 20 667 élèves qui obtiendront leur diplôme d'études secondaires en 2021, seuls 3 000 poursuivront des études supérieures.¹⁹⁶

Cet accès limité à l'enseignement supérieur peut s'expliquer, selon une étude réalisée par l'université nationale de San Antonio Abad del Cusco et le projet Hatun Nan. Le ex-directeur du projet Villsante Llerena, (2007) explique que les étudiants des zones rurales sont plus désavantagés que ceux des zones urbaines et périurbaine, car l'apprentissage scolaire dans les zones rurales n'est pas suffisant pour passer de concours de connaissances générales

¹⁹⁶<https://radioondaazul.com/puno-de-20-mil-estudiantes-que-salieron-en-el-2021-solo-3-mil-continuan-una-educacion-superior/>

avec le reste des étudiants, c'est pourquoi ils proposent l'admission gratuite pour les étudiants ayant de meilleures notes. Un autre inconvénient est la langue, car beaucoup d'entre eux ont conservé leur langue d'origine et ne peuvent pas s'exprimer facilement en castillan. Selon lui, tout ceci est l'effet d'une éducation élitiste dans le pays.

Alors, l'idée d'une homogénéisation est imposée mais la migration constante de la campagne vers la ville configure une société diverse (pluriculturelle). Ces éléments divers tels que la langue et les traditions doivent s'inclure dans l'exercice de la citoyenneté.

Chapitre 13. Discussion et Conclusion

Cette étude doctorale nous a permis de connaître et de vérifier comment les ethnothéories de la réussite éducative ont une relation importante avec la vie quotidienne des enfants de 9 et 10 ans, tant à la maison qu'à l'école. C'est à travers le prisme du cas particulier de la région de Cusco que nous avons étudié le fonctionnement du système éducatif péruvien dans sa globalité.

Notre recherche s'est donc attachée à décrire et analyser *quelles sont les ethnothéories de la réussite éducative des enfants, des parents et des enseignants et comment celles-ci influencent les compétences construites dans la vie quotidienne (en famille et à l'école) des enfants de quatrième année de l'école primaire (enfants de CMI entre 9 et 10 ans) dans différents contextes socio-économiques et culturels à Cusco* (Cf. p 20). Notre étude nous permet de tirer une première conclusion : les ethnothéories en matière de réussite éducative sont polysémiques et varient en fonction du rôle social de l'interlocuteur (enfant, parents et enseignants) que nous avons rencontrés ainsi que du contexte socio-économique et culturel (urbain, périurbain et rural) dans lequel les enfants se socialisent et grandissent. Ces ethnothéories révèlent ainsi différents critères et compétences du développement de l'enfant tels que la scolarité, le comportement social et le développement personnel.

Au regard de notre étude sur le groupe-cible, nous avons constaté que de manière générale, les ethnothéories de la réussite éducative font écho au système de valeurs de la société dans laquelle elles s'élaborent, aussi bien concernant le type de socialisation prônée et souhaitée au sein de la famille qu'au niveau de l'éducation scolaire des enfants. En d'autres termes, l'accomplissement fait référence à *l'être*, au *faire* et ainsi qu'à *l'avoir* dans le développement attendu de l'enfant. En ce sens, nous nous référons à deux dimensions différentes du temps. La première concerne le présent et le comportement socialement accepté et/ou l'acquisition de compétences des enfants de 9 et 10 ans 4^{ème} de primaire, c'est-à-dire ce que l'on attend d'eux à ces âges-là. La seconde dimension fait référence aux résultats que l'on envisage dans le futur, ou pour le dire autrement, à la finalité ultime de l'éducation : qui seront ces enfants et que feront-ils à l'avenir pour eux-mêmes ainsi que pour la société.

Les deux principales raisons pour lesquelles nous nous concentrons sur les enfants de 9 et 10 ans sont : d'une part pour prendre en considération certaines caractéristiques socioculturelles propres à notre terrain de recherche péruvien, notamment le fait que les enfants acquièrent à ces âges de plus grandes responsabilités à la maison (Rojas Arangoitia &

Cussianovich Zevallos, 2013) et d'autre part parce que l'Évaluation Nationale des Élèves (ECE) est réalisée au Pérou à ce niveau éducatif et qu'elle comporte dans ce cadre une évaluation dans les langues originaires. Ainsi l'enfant de la zone rurale est censé réaliser l'évaluation en lecture dans deux langues, le castillan et la langue originaire (Quechua dans notre étude).

Par ailleurs, il nous a paru indispensable de valoriser la parole des enfants, de tenter de comprendre leurs expériences propres et leurs réflexions, et plus généralement de leur donner l'opportunité de s'exprimer. Nous avons constaté qu'il était possible à cet âge d'avoir avec eux un dialogue fluide et non monosyllabique comme nous avons pu l'expérimenter et le constater avec d'autres enfants plus jeunes. Nous ne cherchons pas néanmoins à minorer l'importance de la parole des enfants moins âgés, car en général, nous considérons qu'il est vital d'écouter ce que les enfants expriment sur leur compréhension de leur environnement éducatif, tant à la maison qu'à l'école, afin de générer un changement social et également d'accompagner chez eux le développement d'une pensée critique.

À travers l'analyse des ethnothéories des différents acteurs, nous avons mis en relief non seulement l'importance des dimensions temporelles et des idées par rapport à la période de l'enfance que nous avons étudiées, mais aussi des particularités en fonction des zones géographiques. Notre recherche a comparé différents concepts émiques, c'est-à-dire les systèmes logiques d'interprétation de l'acteur social (Harris, 1986), dans différents contextes socio-économiques et culturels. Cela a été mentionné dans notre objectif, nous avons abordé la constitution de ces ethnothéories en fonction du contexte et de la manière dont les pratiques éducatives et l'apprentissage de certaines compétences sont priorisés.

Nous avons donc mené notre enquête au sein de quatre écoles (au 4^{ème} niveau de l'école primaire) localisées dans la région de Cusco. Ces institutions sont situées dans deux provinces de cette région à savoir celle de Cusco (du même nom que la région) et celle de Paucartambo.

- Dans la province de Cusco, dans deux districts : Wanchaq, zone urbaine, et Saylla, zone urbaine périphérique.
- Dans la province de Paucartambo, dans un district ; Huancarani dans une zone rurale, une communauté paysanne Q'eros, également rurale.

Nous avons effectué 47 visites dans les écoles de Wanchaq, Saylla et Huancarani et passé 5 jours dans l'école de la communauté de Q'eros, à partir desquelles nous avons interviewé 11 enseignants (6 femmes et 5 hommes) de ces institutions. Notre échantillon d'enfants se compose de 99 enfants, interrogés au moyen d'un questionnaire écrit. Parmi eux,

nous avons interviewé, 17 enfants (8 filles et 9 garçons) et 18 parents (12 mères et 6 pères). Nous avons également pu contacter d'autres spécialistes du système éducatif tels que des représentants du Ministère de l'Éducation et des enseignants de zones proches de notre étude, soit au total 7 spécialistes (3 femmes et 4 hommes).

Notre démarche d'analyse et d'interprétation a consisté à faire une corrélation entre les ethnothéories des acteurs sociaux (enfants, parents et enseignants) et le contexte socio-économique et culturel (urbain, périurbain et rural) auquel ils répondent, grâce à quoi nous pouvons répondre à nos hypothèses.

13.1 Les ethnothéories des enfants, des parents et des enseignants sur la réussite éducative sont similaires en termes de scolarisation mais différentes en termes de projections de vie des enfants

Notre hypothèse suggère que les ethnothéories de la réussite éducative des enfants, des parents et des enseignants sont diverses et ils énoncent des objectifs différents.

Nos résultats montrent que pour les enfants, la réussite éducative s'évalue à l'aune des résultats scolaires alors que les parents et les enseignants la conçoivent par rapport aux apprentissages. Les premiers souhaitent avant tout consolider les valeurs sociales véhiculées et recherchées par la famille tandis que les enseignants construisent leur idée de réussite à partir de l'apprentissage du programme scolaire.

Grâce au cadre théorique de la « Niche de Développement » nous avons constaté que les ethnothéories des parents et des enseignants sont souvent divergentes, car elles proviennent de deux microsystèmes différents. Néanmoins, nous avons également corroboré que selon le contexte socio-économique et culturel dans lequel elles s'inscrivent, elles peuvent être également complémentaires. Selon cette théorie, la « Niche de Développement » est un microsystème où l'enfant grandit. Comme le soulignent (Super & Harkness, 1986, 1996, 2012) celui-ci constitue le contexte social qui influence le plus l'enfant ; il est composé de trois sous-systèmes : les ethnothéories, les pratiques éducatives et le contexte physique (l'école, le marché, la cantine, etc.). Nous partageons l'idée que l'enfant appartient à deux microsystèmes, la famille et l'école, et que chacun d'entre-deux possède les trois éléments de la Niche de Développement. Pour reprendre ce que souligne Bronfenbrenner, les aspects de l'environnement qui influencent le plus fortement le cours du développement psychologique sont sans aucun doute ceux qui ont une signification pour la personne dans une situation donnée (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

Donc, on a d'une part la famille pour laquelle le lieu de socialisation et culture font partie intégrante de ce microsystème dans lequel grandit l'enfant. D'autre part l'école, laquelle s'appuie sur un programme éducatif national visant à rendre plus homogène la culture scolaire du pays. À ce titre nous avons constaté dans les différentes écoles des habitudes scolaires similaires (formation, récréation, déjeuner), des séances de cours basées sur le programme officiel (performance, standards et évaluation formative) et des objectifs d'acquisition de compétences selon les niveaux scolaires.

Ces deux microsystèmes interagissent et forment un mésosystème structuré en fonction des différents types d'espace socio-économique et culturel (Bronfenbrenner, 1987; Härkönen, 2008). Notre étude démontre que le système scolaire a l'ambition de garantir l'accès à l'éducation pour tous. L'inconvénient est cependant qu'il n'est pas toujours pertinent dans certains territoires où il est mis en place, car le mésosystème (l'interrelation entre l'école et les familles et/ou les communautés rurales) est souvent source de désaccords entre parents et enseignants, et tend à renforcer certains stéréotypes, sources de vulnérabilité des populations indigènes face à la structure majoritaire de la société.

Voyons ces particularités dans les ethnothéories selon les interlocuteurs (enfants, parents et enseignants) et la comparaison par zone d'intervention :

13.1.1 Ethnothéories de la réussite éducative des enfants

Les enfants conceptualisent la réussite éducative en fonction de leurs résultats à l'école, sur la base de deux caractéristiques, le bon comportement et la réalisation des devoirs. Cependant, il existe des différences entre la zone urbaine, périurbaine et rurale ; les enfants de zone urbaine de Wanchaq sont plus individualistes et demandent plus d'attention de leurs camarades de classe et de la part des adultes. De même, dans la zone périurbaine de Saylla, des valeurs telles que *le respect, la responsabilité, la ponctualité et les devoirs scolaires* sont largement exprimées comme faisant partie de l'attitude d'un "bon élève", et vont de pair avec les exigences d'excellence de l'école. Dans le cas de la zone rurale Huancarani, le projet est autre, celui de soutenir l'activité économique familiale. Les enfants considèrent que la réussite éducative doit être à la fois propice à l'épanouissement familial mais aussi répondre aux attentes du milieu scolaire. En d'autres termes il ne s'agit pas seulement d'avoir de bonnes notes, mais aussi de montrer que leur comportement au sein de la famille doit avoir une fonction primordiale.

Quant à l'objectif poursuivi, la théorie d'Ogbu, 1981 fait référence à des modèles de réussite que chaque société projette ; ainsi les représentations dans les dessins faits par les

enfants dans notre étude, confirment la présence d'un modèle culturel écologique. Plus encore elles attestent de différences subtiles entre les ethnothéories de l'enfant selon les régions ; dans la zone urbaine, les enfants sont attirés par les nouvelles professions à la mode, comme les « youtubeurs » ou les vétérinaires pour animaux de compagnie, tandis que dans les autres zones, ils sont plus enclins aux professions classiques, comme la médecine, l'ingénierie et la police.

Nous arrivons à des conclusions similaires concernant la projection des professions dominantes, menée en Suisse par Blanchet & Ducommun (2018). Ceux-ci proposent d'interpréter les ethnothéories des enfants à partir de la construction d'idées autour des professions auxquelles ils aspirent. Cela nous montre que la différence entre notre étude et la leur réside au niveau des objectifs de vie puisque selon eux, les motivations qui alimentent les projections professionnelles des enfants reposent sur une volonté d'obtenir des ressources économiques, alors qu'à Cusco, les ethnothéories portant sur les objectifs professionnels montrent que l'idéal est d'obtenir une profession permettant d'améliorer leur position sur l'échelle sociale. Il s'agit d'une question de mobilité sociale, surtout dans les familles périurbaines et rurales à faible revenu. Si dans leur étude, Blanchet & Ducommun (2018) disent admirer la clarté avec laquelle les enfants argumentent quant à leurs choix concernant leurs professions futures, ils précisent également qu'aucune dimension ludique ne transparait dans leurs réponses. À l'inverse, les enfants péruviens de notre étude envisagent d'exercer des professions telles que chanteur ou encore footballeur. (Sur les 99 enfants interrogés, 14 voulaient être footballeurs et 10 voulaient être chanteurs). Une autre particularité du contexte rural, comme dans le cas de Q'eros, est que les enfants ont représenté à travers leurs dessins des activités socio-économiques en lien avec la vie de la communauté, tels que le métier d'éleveur d'alpagas et guides touristiques, une profession qui implique de valoriser auprès de touristes le mysticisme de pratiques ancestrales telles que l'offrande à la terre et la lecture de la coca.

13.1.2 Ethnothéories de la réussite éducative des parents

La majorité des parents interrogés conçoivent la réussite éducative comme étant la capacité d'acquisition des connaissances et des savoir-faire par leurs enfants au cours de leur scolarité. Les parents de Wanchaq (zone urbaine) envisagent la réussite éducative en termes d'aptitudes personnelles : "être un bon orateur, indépendant, heureux, avec une bonne estime de soi" ; elle est également liée aux "choix personnels" de leur enfant pour son avenir : "être indépendant, voyager dans le monde". Ces idées proviennent de leurs propres expériences, de

leurs trajectoires de vie et de leurs activités économiques, dans le commerce et les bureaux administratifs par exemple. De même, le fait d'avoir voyagé ou vécu à l'étranger et de parler une langue étrangère influence leur perception de la réussite éducative. Les parents de Saylla (périurbaine) considèrent que leurs enfants devraient obtenir au terme de leur scolarité une profession, car ils sont eux-mêmes actuellement confrontés à des difficultés économiques et doivent faire face aux contraintes qu'implique le statut de « migrant de l'intérieur ». L'école et l'enseignement supérieur sont donc selon eux, un investissement qui garantit un meilleur avenir. Pour les parents de la zone rurale de Huancarani, la réussite éducative est également associée à l'apprentissage scolaire, comme l'exprime l'une des citations, " *la valeur des études est comme un héritage* ". Pour ces parents la réussite éducative n'est pas quelque chose de tangible, mais un moyen abstrait pour assurer la réussite professionnelle de leurs enfants, comme le montre cette citation : " *qui n'étudie pas ne trouve pas de travail* ". Cette expression fait référence à la situation socio-économique, principalement dans l'agriculture (un métier plutôt traditionnel) ou les emplois précaires dans le commerce, le transport et la construction. Les valeurs sociales, telles que le "*respect ou l'affection*", qui se manifestent dans les relations avec les autres, sont une autre expression émique de la réussite éducative. Dans le cas des parents de Chuachua Q'eros, une autre zone rurale, ils utilisent le terme émique quechua « Allinkan » pour exprimer que le bien-être de leurs enfants est le résultat de leur propre vie personnelle et familiale dans la communauté. Ce mot est lié à un principe de vie des communautés quechua, le kawsay Allin, ou bien vivre qui a été expliqué par l'enseignant spécialiste de l'éducation bilingue interculturelle (entretien 42). Cette dernière ethnothéorie n'entre pas dans les paramètres de l'enseignement scolaire car l'enfant est résultat de l'effort individuel tandis que dans la communauté l'enfant est invité à vivre et partager l'activité socioéconomique des adultes de façon ludique.

13.1.3 Les ethnothéories des enseignants sur la réussite éducative

Enfin, les enseignants sont tenus d'exprimer leurs idées sur la réussite éducative sur la base des postulats du programme scolaire et des compétences à atteindre. Les enseignants des trois écoles de Wanchaq, Saylla et Huancarani, ainsi que celle de la zone rurale de Chuachua Q'eros, utilisent des mots techniques (jargon professionnel) qui expriment clairement les objectifs du programme éducatif de l'État. Ainsi, ils partagent deux concepts : d'une part, la réussite scolaire, qui est l'acquisition de compétences, et d'autre part, le " bon comportement de l'élève". Le point de distinction entre les différentes perceptions portant sur l'éducation scolaire provient de la diversité des expériences personnelles et des contextes culturels. Cela

génère deux visions, l'une endogène et l'autre exogène. Les enseignants provenant de la zone urbaine et qui ont l'occasion de travailler en milieu rural ont une vision exogène de la réussite des élèves. Il s'agit d'idées de progrès qui proviennent des aspirations propres à la ville, comme celle d'un nécessaire changement socio-économique basé sur d'autres activités urbaines (ils invitent leurs élèves à passer du statut d'agriculteurs à celui de mécaniciens, par exemple). Cela conduit à rechercher un changement de vie, à cesser d'être qui ils sont pour devenir quelqu'un de différent, par exemple en quittant la vie agricole et en ayant une vie professionnelle, technique ou universitaire pour s'assurer un avenir dans une ville. Cela implique que l'apprentissage de castillan soit pour eux une priorité. Bien qu'il s'agisse d'une vision "progressiste", elle se heurte à la réalité du système éducatif, car de nombreux enfants ne pourront pas poursuivre leurs études dans les zones rurales. Ils devront migrer et, malheureusement, il existe peu de possibilités de poursuivre leurs études aux niveaux secondaire et universitaire. D'autre part, les enseignants nés dans la zone rurale quechua et formés à l'éducation bilingue interculturelle ont une vision endogène dans laquelle ils revalorisent l'identité culturelle, la langue maternelle, les connaissances scientifiques et le développement psychologique. Ils proposent une adaptation de l'école à l'environnement dans lequel grandit l'enfant et une compréhension de leur mode de vie afin de travailler sur l'apprentissage en prenant en compte la dimension culturelle, ce que nous appelons l'éducation interculturelle bilingue. Cependant, à travers les entretiens menés avec les enseignants de Huancarani et ceux de la communauté Chuachua Q'eros, nous observons une forme de "résignation", car pour eux il suffirait que leurs élèves apprennent à lire et à écrire pour pouvoir se défendre devant des institutions de l'État ou d'autres.

13.2 Quelles compétences sont évoquées par les ethnothéories et la relation avec les contextes socio-économiques et culturels ?

Notre hypothèse suggère qu'il existe principalement des compétences sociales et scolaires, qui peuvent être nuancées en fonction du contexte éducatif (formel ou informel) lié à des caractéristiques socio-économique et culturelle.

Nos résultats nous permettent d'aller au-delà de la confirmation de cette hypothèse, car nous concluons qu'il existe une polarisation qui s'exprime dans les ethnothéories.

Nous sommes d'accord avec la théorie de l'environnement écologique de (Bronfenbrenner, 1987; Härkönen, 2008) sur l'influence de facteurs, dans différents espaces éducatifs qui créent autant de structures qu'il y a de facteurs générant une série d'interactions entre les personnes, leurs rôles et leurs actions. En étudiant les différentes ethnothéories de la "niche

développementale" (microsystème) des enfants de différentes zones, nous avons pu corroborer l'interrelation entre la famille et l'école (mésosystème), l'organisation des lois et programmes péruviens autour du développement de l'enfant (exosystème) ainsi que les systèmes socio-économique et culturel péruvien (macrosystème) qui déterminent les relations des ethnothéories et des modes de vie polarisés.

Pour parvenir à cette analyse, nous ne nous limitons pas à résumer ce que les ethnothéories expriment, mais nous prenons en compte aussi le contexte dans lequel elles sont évoquées et les facteurs associés que le groupe cible a mentionnés.

D'une part, plus la famille est proche de la zone urbaine, plus ses ethnothéories mettent l'accent sur une conception de la réussite scolaire liée à l'autonomie et le développement individuel des enfants. De plus, le programme scolaire péruvien est mieux adapté car il contient le même paradigme (programme éducatif). D'autre part, plus la famille est proche de l'environnement rural, plus les ethnothéories se concentrent sur le renforcement de la vie familiale ou communautaire sur la base du développement des compétences sociales (fig. 89)

Par conséquent, nous considérons avec nos résultats que la théorie expliquant la divergence entre les ethnothéories des parents et celles des enseignants proposée par Hofstede (2001) cité par Conus & Ogay (2014), en référence aux dimensions de l'individualisme et du collectivisme, est correcte. Mais ces dimensions auront des degrés de différence en fonction du contexte socio-économique et culturel. Dans la zone urbaine, elle conduit à plus d'individualisme que dans la zone rurale, mais cela dépend précisément des activités économiques des parents. Comme dans le cas de la zone urbaine avec davantage de professions intellectuelles ou de bureau (administration et services publics), l'enfant suivra une ligne de développement individuel, alors que dans la zone rurale, où la main-d'œuvre est nécessaire pour le commerce, les travaux agricoles ou d'élevage des animaux, les enfants assument une partie importante du travail communautaire, ils ont un rôle nécessaire dans le groupe.

Dans le chapitre 10, nous avons présenté trois récits de vie et quelques exemples des apprentissages scolaires. Nous considérons que notre hypothèse ne propose que deux types de compétences, les compétences sociales et les compétences scolaires. Les premières provenant de la famille et les secondes de l'école. Mais nous avons constaté que les enfants acquièrent diverses compétences dans la famille (éducation informelle) et dans la vie quotidienne qui sont liées à l'apprentissage scolaire (contexte informel).

Selon l'interprétation de nos données, l'éducation informelle est en effet, comme le soulignent Greenfield & Lave (1979), intégrée à la vie quotidienne et communautaire,

comme nous l'avons observé dans les pratiques éducatives à la maison ; le programme éducatif est implicite, car les enfants de tous les domaines sont appelés à collaborer aux tâches ménagères et à aider la famille pour acquérir des compétences liées à leur développement personnel et groupal . Ainsi, nous constatons une plus grande charge d'activités domestiques chez les enfants des zones périphériques urbaines et rurales, où à l'âge de 9 à 10 ans ils font la cuisine, s'occupent de leurs frères/sœurs et aident leurs parents dans les activités socio-économiques. Nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre les sexes, car les deux doivent se conformer au soutien familial. Nous partageons le point de vue exprimé par Rojas Arangoitia & Cussianovich Zevallos (2013) à savoir qu'à cet âge, ils acquièrent plus de responsabilités mais il n'y a pas autant de division des tâches entre les garçons et les filles comme c'est le cas à l'adolescence.

L'apprentissage qu'ils font dans la vie quotidienne, soulignent les enfants, se fait par observation et imitation Acioly-Régner (1994) car selon nos exemples et les réponses des enfants, il y a des activités qu'ils apprennent en collaboration avec les parents, telles que la vente, et quand nous demandons une explication, les réponses n'entrent pas dans une logique intellectuelle, mais émergent des solutions immédiates aux exigences de l'activité : donner une promotion dans la vente quand on ne peut pas faire une soustraction avec des décimales, ou quand on donne des pièces de monnaie, le fait d'observer leurs caractéristiques aide à rendre la monnaie, comme l'a expliqué un enfant de la zone urbaine. Tout ce qu'ils apprennent fait partie de leurs activités familiales. Telles que les compétences suivantes, liées à la vie quotidienne de la famille :

- Compétences mathématiques, dans la participation aux ventes de l'entreprise familiale et au travail des enfants.
- Compétences en matière de lecture, motivation des parents et des amis, lecture de livres pour enfants et de la bible.
- Compétences en matière de santé et de bien-être, avec l'apprentissage des remèdes maison et des plantes.
- Compétences informatiques, avec jeux vidéo à domicile ou cabines Internet
- Compétences en matière d'autonomie ou développement personnel (être sociable, maîtriser son comportement, observer le comportement des autres enfants)
- Compétences artistiques, en dessin et en musique
- Compétences culinaires
- Compétences en matière de protection de l'environnement

En ce qui concerne l'éducation formelle, lors des différentes visites à l'école, nous avons constaté que les huit caractéristiques détaillées par Greenfield & Lave (1979) sont observables et exprimées par les enseignants, car ils sont et se sentent responsables de la transmission des compétences. Ils ont un programme explicite et celui-ci est partagé verbalement avec les enfants et les parents. Toutefois, nous pouvons constater qu'il existe des variations en fonction du type de zone, car dans la zone urbaine, le système scolaire s'impose réellement aux activités des enfants, en accordant plus de couverture aux tâches scolaires, en les dissociant de la vie quotidienne, ce qui n'est pas le cas dans les zones périurbaines et rurales. Et nous pouvons également nous rendre compte à travers la question des compétences acquises à la maison et des aspirations professionnelles des enfants des zones urbaines, que les motivations sociales des enfants des zones urbaines sont moins fortes que celles des enfants des zones rurales, ces derniers exprimant un fort degré d'engagement vis-à-vis de leur famille.

Considérant ce que suggère Hofstede (2001), le modèle éducatif des parents se positionne davantage sur un niveau collectif et sur celui des enseignants que sur un modèle individuel (Conus & Ogay, 2014, p. 13) Pour mieux illustrer ces modèles éducatifs au contraire des modèles de Hofstede : le modèle éducatif des parents est direct, vertical et collectif, car ils recherchent l'intégration sociale et la fonctionnalité. Alors que le modèle éducatif des enseignants est plutôt participatif, horizontal et individuel, orienté vers la réussite individuelle (Conus & Ogay, 2014, p. 18)

Dans notre travail, nous considérons aussi différents modèles, basés sur ces conclusions. Dans les zones urbaines on trouve le modèle direct, vertical et individuel, tant à la maison qu'à l'école, orienté vers l'obtention de compétences scolaires et l'individualisme. Alors qu'au contraire, on trouve dans la zone périurbaine ou rurale un modèle éducatif participatif, horizontal et collectif, dans lequel l'enfant s'intègre au groupe social, car il est responsable de diverses activités domestiques et socio-économiques.

Une autre théorie confirmée par nos résultats est l'influence du rôle de la composition de la famille. Le travail anthropologique de Kagiscibasi (1984;1994) expliqué par Sabatier C. (Bril et al., 1999, p. 92) montre que le but de l'éducation est lié à la structure familiale et au système de normes. Ces résultats mettent en évidence la comparaison entre les zones urbaines et rurales, où les systèmes familiaux déterminent les caractéristiques spécifiques du développement de l'enfant. Dans les zones urbaines, où la famille est nucléaire, l'enfant est considéré comme un individu autonome, tandis que dans les zones rurales, où les familles sont étendues, les normes sont établies en fonction des rôles sociaux et du pouvoir.

Dans notre travail de terrain, sur les 99 enfants enquêtés, nous avons principalement deux types de familles : 90 familles biparentales et 9 familles monoparentales (1 père et 8 mères célibataires). Ces résultats sont comparables aux statistiques nationales de l'INEI, les ménages nucléaires représentent 58,4%, les familles élargies 14,6%, les familles recomposées 2%, les familles monoparentales 20% (monoparentales) et les ménages non-nucléaires 5%. Par conséquent, nous considérons que notre échantillon est représentatif car il existe une tendance à la formation de familles monoparentales dans les zones urbaines.

Cependant, nous considérons que cette définition de l'autonomie ne provient pas nécessairement du modèle familial mais plutôt du modèle économique. Nous avons constaté dans nos recherches que les familles monoparentales, où les parents travaillent dans un bureau ou dans la vente, confient leurs enfants à d'autres personnes, et leur laissent donc une autonomie plus grande. Dans le cas d'autres zones urbaines et de zones périurbaines dans lesquelles des parents possèdent un étal (chaussures, nourriture, légumes, etc.), ces derniers demandent à leurs enfants de les aider dans ces tâches. Dans le cas des zones rurales, les communautés des hautes Andes, plusieurs familles nucléaires peuvent former une grande famille (ce que l'on appelait « Ayllu »), la propriété de la terre est alors communautaire et le travail fonctionne selon des règles de réciprocité. Par conséquent, les enfants des zones rurales développent des compétences dans le domaine des travaux agricoles ou de l'élevage dans le cadre du travail communautaire.

Conus & Ogay (2014) en appellent également aux systèmes de normes que comportent les modèles verticaux ou horizontaux. Notre étude révèle, et rejoint d'autres études sur les enfants et adolescents (Rojas Arangoitia, 2011) que la punition est légitimée au Pérou pour corriger le comportement.

Les enfants, les parents et les enseignants enquêtés considèrent le degré d'intentionnalité et de violence des punitions : la première est un appel à l'attention par le biais d'une discussion, la seconde consiste à supprimer ou à retirer à l'enfant quelque chose qui a une valeur ludique (temps de jeu ou jouet) et enfin, au cas où les deux premières ressources ne fonctionnent pas, c'est la punition physique. Les adultes suggèrent que ces formes de punition ne sont pas comparables à celles qu'ils recevaient lorsqu'ils étaient enfants, mais qu'ils les considèrent comme fonctionnelles, telles qu'elles sont exercées aujourd'hui. La vérification de nos observations fait apparaître une forte domination de l'adulte sur l'enfant, que l'on retrouve dans la demande d'aide de la famille et dans les règles militarisées de la culture scolaire péruvienne.

13.3 La relation entre l'Évaluation Nationale de Élèves (ECE) et les ethnothéories de la réussite éducative

Notre étude a pris en compte cette évaluation afin d'avoir un critère pour choisir les lieux à enquêter, mais en plus de cela, cette évaluation est un moyen pour l'État de mesurer si les écoliers acquièrent les compétences transmises à l'école. C'est aussi une façon de représenter la "réussite scolaire" dans le macrosystème de l'éducation formelle.

Donc, en ce qui concerne les compétences évaluées dans le cadre de L'évaluation Nationale Des Élèves (ECE), notre enquête montre qu'il n'y a pas de lien ou de corrélation directe avec les ethnothéories.

Dans nos résultats, nous n'avons pas trouvé de retour direct sur L'ECE de la part des enfants et des parents, mais plutôt de la part des enseignants et des directeurs d'école. Parmi les ethnothéories que les enseignants mentionnent en relation avec les résultats scolaires, l'intention d'obtenir de meilleurs résultats en mathématiques, en lecture et en écriture est exprimée, car ceux-ci sont mesurés dans cette évaluation. Cela se confirme dans les pratiques pédagogiques, puisqu'elles donnent la priorité aux heures d'enseignement des mathématiques et de la communication (lecture et écriture en castillan), et à l'utilisation pour l'apprentissage des autres cours de manière transversale. Les directeurs d'école et les enseignants font preuve d'un engagement fort envers les résultats nationaux, en indiquant et en démontrant leurs progrès.

D'après les notes des bulletins des enfants et les entretiens, nous pouvons constater que dans la pratique, l'objectif est de réaliser une évaluation formative : une note est attribuée avec les lettres AD, A, B et C, qui ont la même valeur progressive que dans l'évaluation de l'ECE, mais qui prend en compte d'autres aspects de la performance, comme le travail progressif de l'élève.

Comme nous l'avons mentionné dans notre étude, il est surprenant de constater l'importante hétérogénéité des résultats à l'évaluation de l'ECE sur le territoire péruvien, que ce soit par région ou par district. Nous pouvons apporter trois explications à cette situation :

- Premièrement, comme l'expliquent les études de (Gonzales de Olarte & Del Pozo, 2018) et celles du Ministère de l'Éducation (Banco Central de Reserva del Perú, 2021; Christiansen et al., 2016), il existe une relation étroite entre les résultats obtenus et le développement économique du pays. Le centralisme administratif et le modèle économique néolibéral permettent de concentrer les bénéfices et la distribution économique dans certains secteurs plus que dans d'autres, principalement dans les

grandes villes ou dans les lieux où l'exploitation minière est plus importante (Arequipa, Moquegua et Tacna, territoires où les possibilités de formation scolaire et professionnelle sont plus nombreuses)

- La seconde explication est que certaines régions investissent des moyens considérables pour améliorer les résultats de cette évaluation, parce qu'elle représente un enjeu politique. Dans le cas de Moquegua (première position dans les meilleurs résultats continus) par exemple, un engagement intersectoriel a été mis en place entre l'administration éducative, comme le DREC et les UGEL, les écoles et les municipalités pour augmenter les résultats et les maintenir. Cela implique un investissement en temps et en argent, qui est généré ailleurs, et c'est pourquoi nous constatons qu'entre 2007 et 2018, les résultats aux évaluations augmentent de manière constante dans les différentes régions.
- La troisième explication est que la diversité culturelle est négligée dans ces évaluations. Bien qu'il y ait des matériaux et un travail important d'éducation bilingue interculturelle dans les écoles rurales, les résultats à l'évaluation de 7 groupes linguistiques différents montrent qu'il y a des résultats plus élevés en castillan qu'en langues autochtones. Néanmoins, l'analyse des résultats entre 2008 et 2018 montre une importante amélioration des résultats uniquement dans les cas du quechua-cusco-collao et celui du l'awajún par rapport à la langue castillane. Cela démontre clairement deux choses. D'une part, que les enfants apprennent mieux dans leur langue maternelle, et d'autre part, qu'une plus grande implication des secteurs économique et politique est nécessaire dans les zones rurales et les zones à forte population indigène. Nous considérons également que dans les territoires où les résultats sont meilleurs en castillan cela s'explique par le fait que les populations sont pratiquement monolingues, comme dans le cas des régions de Moquegua et Tacna, et en grande majorité dans celui de Arequipa. En ce qui concerne la maîtrise de la langue originaire, cette compétence est évaluée, ayant pour résultat une valorisation explicite de cette compétence.

Par conséquent, l'évaluation de l'ECE s'apparente davantage à une radiographie économique et politique qu'à un test de la capacité ou de l'intelligence des enfants à résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés dans la vie quotidienne, ce qui est l'objectif du programme scolaire péruvien. Plus l'engagement du secteur économique et politique de l'État est important, meilleurs sont les résultats de l'évaluation, mais cela n'implique pas une amélioration de l'attention portée aux besoins en matière de santé, de logement, de scolarité,

d'électricité, d'eau, etc. Il s'agit plutôt d'un outil permettant de voir quels domaines sont négligés. Cette analyse peut également être réalisée dans le micro-système familial ou la niche de développement, car avec des mesures similaires (volonté de soutien scolaire) de pratique et de formation dans les domaines des mathématiques et de la communication à la maison, de meilleurs résultats scolaires pourraient être générés. Mais l'idée n'est pas seulement d'améliorer les notes, mais d'intégrer les apprentissages à la vie quotidienne.

La contribution de notre étude réside dans la compréhension des éléments des domaines les plus proches du développement de l'enfant et de la relation avec des domaines plus larges tels que l'économie et la politique du pays. Cela nous amène à présenter une critique du système global du pays, puisqu'il n'y a pas de corrélation entre les niveaux de scolarité et d'enseignement supérieur et un projet socio-économique. Nous expliquons que, bien que le système éducatif invite à un parcours de niveaux de scolarité, les échecs sont de passer d'un niveau à l'autre, parce que les déficiences dans l'apprentissage à l'école primaire augmentent dans l'école secondaire comme on peut le voir dans les résultats (ECE et PISA) et les entretiens avec les spécialistes. En outre, et c'est peut-être plus important, ce sont les opportunités qui sont offertes : les personnes ayant des revenus plus élevés ont la possibilité de donner à leurs enfants une continuité dans leurs études, que ce soit dans des écoles privées ou publiques dans les zones urbaines, par opposition aux personnes ayant des revenus plus faibles ou vivant dans des zones rurales, où les possibilités pour leurs enfants de fréquenter l'école ou l'université entraînent une migration de la campagne vers la ville ou de la province vers la capitale. Par conséquent, seules quelques personnes sont en mesure de poursuivre leur projet d'éducation scolaire. De même, comme le soulignent les études de (2007), les étudiants qui viennent des provinces et des zones rurales ont moins de possibilités d'entrer à l'université publique (encore moins dans une université privée) ; c'est la raison pour laquelle l'admission en accès libre pour les étudiants indigènes a été envisagée et proposée. Mais dans les résultats, plusieurs difficultés d'intégration dans le système universitaire ont été identifiées tant pour le manque de connaissances dans certains cours que pour la discrimination pour parler le castillan avec des erreurs de prononciation.

Si nous allons plus loin, le système économique ne permet pas l'intégration dans le système de travail, de sorte qu'il y a un grand pourcentage de la population dans l'économie « informelle. » Cela souligne la dévalorisation des activités agricoles, d'élevage, textiles et autres activités artisanales, car elles ne sont pas incluses dans la logique de l'économie formelle. Ainsi, comme le souligne (Ogbu, 1981), les compétences instrumentales, telles que celles que les enfants apprennent dans le commerce par exemple, sont utiles pour s'insérer

dans le monde des adultes. Et cela alimente le cycle de l'informalité. Les régions manquent de développement de la production et sont dépendantes du centralisme des décisions. Cela révèle que le système socio-économique et culturel du pays n'est pas équitable et qu'un réel projet politique, économique et social du développement tarde à prendre forme

13.4 Conclusions

1. Grâce à l'étude des ethnothéories, nous avons pu approcher la réalité éducative (micro et macro) de Cusco et du Pérou. Cela nous semble important, car nous considérons qu'à l'heure actuelle, il y a plusieurs défis à relever. Les enfants, par exemple, considèrent leurs résultats scolaires comme faisant partie de cette réussite éducative, mais des lacunes d'apprentissage peuvent être constatées en l'absence de pratique et de soutien (méthodologique et d'accompagnement) de la part des adultes. Cela générerait évidemment des résultats optimaux pour leur vie et pour les évaluations de l'État.

2. Notre contribution à l'explication de cette situation est basée sur les résultats, dans lesquels nous constatons une interrelation entre les parents et les enseignants (dans le mésosystème) avec différentes caractéristiques. Harmonieuse quand ils partagent les mêmes paradigmes, conflictuelle s'ils sont en désaccord sur certains points. Finalement, un caractère d'abandon, quand ils laissent les enfants prendre eux-mêmes toute la responsabilité scolaire. Nous avons perçu ces trois caractéristiques dans tous les contextes de notre étude.

Cette conclusion expose la situation d'inégalité vécue par les personnes vivant dans les zones périurbaines et rurales par rapport aux populations urbaines qui ont un meilleur accès aux opportunités. En même temps, elle permet de comprendre comment l'exo système, c'est-à-dire les lois ou les institutions, agissent en collaboration pour équilibrer ces inégalités. Ainsi, il existe des mesures palliatives avec différents programmes sociaux, qui contribuent mais ne génèrent pas encore de changements majeurs dans la structure sociale. D'autre part, le système éducatif propose un processus continu de sorte que tous les enfants passent par différents niveaux d'enseignement jusqu'à ce qu'ils atteignent le niveau supérieur (université ou instituts). Mais cette logique ne correspond qu'aux familles les plus aisées. Dans les zones les plus vulnérables, la population scolaire se limite à terminer l'école primaire. L'idéal du "progrès" véhiculé par l'éducation formelle que l'on peut observer aussi dans des études portant sur des péruviens et décrit par Ames (2000), l'idée de la migration de la campagne vers la ville perçue comme un progrès est principalement portée par les enseignants, qui soutiennent le programme éducatif. Toutefois cet idéal migratoire a été rejeté dans des communautés comme Q'eros, où l'on pense que "allinkan" (être bien) est la

meilleure chose à faire pour leurs enfants, en restant dans la communauté et en vivant au sein du cercle familial.

3. En définitive, le système éducatif péruvien est encore aujourd'hui en crise. Certes des changements positifs ont été générés, comme la loi N° 28044, le Programme d'Éducation Bilingue Interculturelle (2013) et certaines actions spécifiques pour une meilleure formation des enseignants et des étudiants. Cependant, au regard des résultats de notre étude, nous considérons qu'il existe des problèmes socio-économiques et culturels structurels, tels que le manque de travail, le manque de services (eau, électricité, égouts, santé, éducation), la dévalorisation des populations rurales et indigènes et leur mauvaise insertion dans un système péruvien qui favorise uniquement la centralisation. En outre, il existe une discrimination persistante, comme en témoigne la diglossie que met en évidence Pérez-Caraballo (2013) dans le contexte de frontalier Brésil-Paraguay et que nous constatons entre le castillan et le quechua. La langue officielle reconnue restera le castillan, de sorte que les mesures en faveur de l'éducation bilingue se limitent à certaines stratégies éducatives et que les lois, toujours sectorisées pour les populations indigènes qui représentent 20 % de la population, ne permet pas de générer la consolidation d'une société interculturelle. De même, les connaissances ancestrales et les activités agricoles, textiles ou d'élevage sont négligées au profit d'autres acteurs des zones industrielles, minières ou marchandes, car l'état n'accorde pas l'attention nécessaire aux développements locaux pour stimuler leur croissance microéconomique.

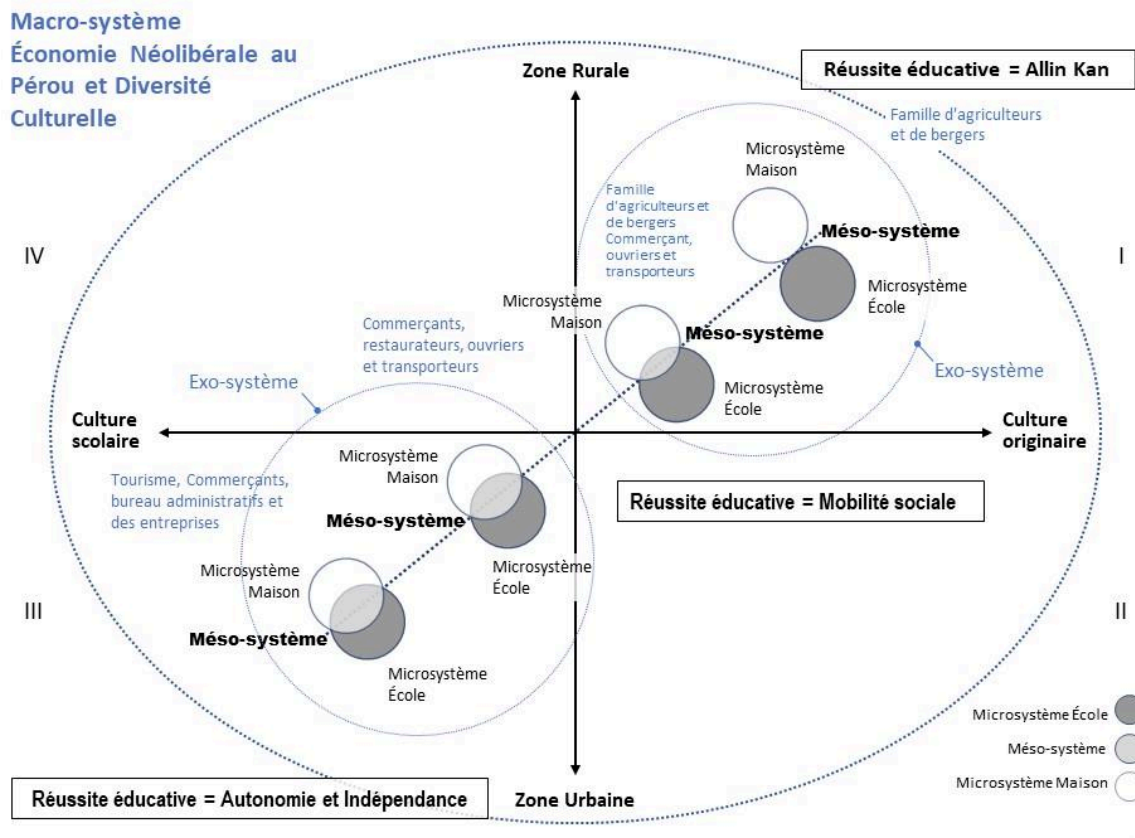


FIGURE 89 - ESPACES ÉDUCATIFS ET POLARISATION DES ETHNOTHÉORIES EN FONCTION DE LEUR LIEU D'ORIGINE

13.5 Quelques réflexions

1. Nous considérons que nos résultats invitent à une réflexion sur le travail conjoint des institutions étatiques pour travailler sur le développement socio-économique local, puisque la micro-économie est la plus défavorisée dans le pays et concerne plus du 70% de la population. En d'autres termes, sur la base d'un développement régional fondé sur des caractéristiques socio-économiques, géographiques et culturelles, car nous découvrons que le pays est diversifié, il faudra des mesures qui peuvent être mises en œuvre pour générer des opportunités d'éducation formelle et d'emploi.

2. Envisager la possibilité de former des enseignants dans les zones rurales qui non seulement connaissent la langue, mais comprennent aussi la culture du lieu, afin de mieux exploiter l'apprentissage des enfants, ainsi que valoriser l'espace dans lequel ils grandissent. Dans le cas des enseignants des zones d'éducation interculturelle bilingue, même lorsqu'ils travaillent dans des zones rurales, il serait opportun d'offrir des places pour les couples, de sorte que les enseignants ne vivent pas dans un isolement forcé dans des zones reculées, mais bénéficient d'un soutien socio-émotionnel et d'opportunités de travail.

3. Fournir une formation opportune aux enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers (handicapés). Les enfants reçoivent l'enseignement de base ordinaire de l'État et ont l'avantage de grandir dans un environnement comme les reste des enfants, sans surprotection. Mais nous considérons qu'ils nécessitent un suivi et un accompagnement plus important.

4. L'éducation formelle n'est pas le remède à tous les problèmes, la famille est négligée en tant que centre de socialisation et les résultats scolaires sont censés permettre un meilleur accès à la société plus large (néo-libérale, capitaliste et commerciale), laissant de côté les valeurs qui permettraient une meilleure adaptation et un meilleur développement personnel dans chaque région.

Bibliographie

- Abreu, J. L. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. *International Journal of Good Conscience*, 187-197.
- Acioly-Régner, N. (1994). *La juste mesure. Une étude des compétences mathématiques des travailleurs de la canne à sucre du Nordeste du Brésil dans le domaine de la mesure* [PhD thesis, Université Paris V Descartes]. <https://hal.science/tel-03503845>
- Acioly-Régner, N. (1994). *Mathematical understanding among sugar cane farmers* [Phdthesis, Université Paris V Descartes]. <https://hal.science/tel-03503845>
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ames, P. (1999). *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas* (Documento de trabajo N° 102; p. 51). Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/912/documentodetrabajo102.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ames, P. (2005). Educación y sociedad en el Instituto de Estudios Peruanos. *IEP*, 239-263.
- Ames, P. (2016). ¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú. In *No hay país más diverso* (Red para el desarrollo de las ciencias sociales del Perú, Vol. 1, p. 358-391). <https://fondoeditorial.iep.org.pe/producto/no-hay-pais-mas-diverso-i-compendio-de-antropologia-peruana/>
- Ávila De la Cruz, P., & Callirgos Morales, M. (2013). *Primer Reporte de supervisión al funcionamiento del programa de alimentación del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma en instituciones educativas ubicadas en zonas*

- rurales*. Lima: Defensoría del pueblo. (p. 1-34). Defensoría del Pueblo.
<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/07/Reporte-Supervision-Qali-Warma.pdf>
- Banco Central de Reserva del Perú. (2021). *Perspectivas sobre la educación básica en Perú, 2020—2021*. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Reporte-Inflacion/2021/diciembre/ri-diciembre-2021-recuadro-3.pdf>
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique". *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 226-257.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied psychology: An International Review*, 303-332.
- Blanchet, N., & Ducommun, E. (2018). *Le monde professionnel tel qu'il est perçu par les enfants*. 9.
- Bonilla-Molina, L. (2014). *Calidad de la educación: Ideas para seguir transformando la educación*. Venezuela: Ediciones MPPEU-CIM. | Integración y Conocimiento.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9389>
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In *La miseria del mundo* (p. 527-543).
- Bril, B. (2009). *Existe-t-il une définition universelle de l'intelligence ?* L'Harmattan.
- Bril, B., Dasen, P. R., Sabatier, C., & Krewer, B. (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quel enfant, pour quelles cultures ?* (L'Harmattan).
- Bril, B., & Parrat-Dayana, S. (2008). *Materner. Du premier cri aux premiers pas* (Odile Jacob).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (A. Devoto, Trad.; Paidós).
- Chique, V., Apaza, J., & Sánchez, J. (2022). *Caracterización del departamento de Cusco* (p. 1-12). Banco Central de Reserva del Perú.
<https://www.bcrp.gob.pe/docs/Sucursales/Cusco/cusco-caracterizacion.pdf>

- Christiansen, A., Garret, P., & Marcos, M. (2016). *Regiones en perspectiva: La influencia de los factores asociados al aprendizaje al término de la educación primaria* (Estudios breves N° 2; p. 2-28). Ministerio de educación del Perú - Oficina de Medición de calidad. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/EB02_Regiones_en_perspectiva_VF.pdf
- Christinat, J.-L. (1989). Des Parrains pour la vie. Parenté rituelle dans une communauté des Andes péruviennes. *Homme*, 32(122), 427-428.
- Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 35(1), 93-123. <https://doi.org/10.3917/rief.035.0093>
- Cueto, S., León, J., Muñoz, I. G., & Rosales, E. (2016). Conductas, estrategias y rendimiento en Lectura en Pisa: Análisis para el Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14.3(2016). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.001>
- Custodio, C. (2000). *Evolución de la Educación Peruana en el Siglo XX*. León Trahtemberg. <https://www.trahtemberg.com/articulos/1169-evolucion-de-la-educacion-peruana-en-el-siglo-xx.html>
- Dasen, P., & Perregaux, C. (2020). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (Vol. 3). DeBoeck Université.
- Diario el Peruano. (2021, agosto). *Presupuesto 2022 para Educación crece 7.9% y es mayor al de los últimos tres años*. <https://elperuano.pe/noticia/128068-presupuesto-2022-para-educacion-crece-79-y-es-mayor-al-de-los-ultimos-tres-anos>
- Dirección general de educación intercultural bilingüe y rural- DIGEIBIR. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*. Ministerio de Educación. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Hacia%20una%20educaci>

on%20intercultural%20bilingue%20de%20calidad%20Propuesta_pedagogica_EIB.pdf

Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie* (Quadrige).

Flores Ochoa, J. A., Casaverde, J., Custred, G., Gade, D., Gomez, J. de la C., Mejia, J. M., Miller, G. R., Palacios Rios, F., Thomas, R. B., & Wing, E. S. (1975). Pastores de alpaca de los Andes. In *Hombre, puna y camélidos andinos* (Instituto de Estudios Peruanos IEP, p. 15-49). <http://bvirtual.culturacusco.gob.pe/items/show/140> - Buscar con Google

Fundación Albatros Media (Réalisateur). (2011, abril). *Andes Secretos—El vivir bien* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=Bk3nltAK6gU&ab_channel=ComunidadAndina

Gonzales de Olarte, E. (2005). Crecimiento, desigualdad e ingobernabilidad en el Perú de los 2000. In *El estado está de vuelta: Desigualdad, diversidad y democracia* (IEP, p. 49-69). Instituto de Estudios Peruanos. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/pe/pe-009/index/assoc/D10366.dir/gonza.pdf>

Gonzales de Olarte, E., & Del Pozo, J. M. (2018). *El espacio importa para el desarrollo humano: El caso peruano*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/2079-8474.0462>

Greenfield, P., & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, pédagogie et culture*, 16-35.

Härkönen, U. (2008). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development*. https://www.academia.edu/67678654/The_Bronfenbrenner_ecological_systems_theory_of_human_development

Harris, M. (1979). In *Emic, Etic Y La Nueva Etnografía*. Dana M. Harris, *El Desarrollo de la Teoría Antropológica. Historia de las teorías de la cultura* (pp. 491-523). ESPAÑA:

- siglo veintiuno editores.* - *Buscar con Google* (p. 491-523).
[https://www.google.com/search?sxsrf=AJOqlzWIKFXULmHLjKP1_JdwcbZr0RmWRw:1675254430840&q=Harris,+M.+\(1979\).+Emic,+Etic+Y+La+Nueva+Etnografia.+Dana+M.+Harris,+El+Desarrollo+de+la+Teoria+Antropolgica.+Historia+de+las+teorias+de+la+cultura+\(pp.+491-523\).+ESPA%C3%91A:+siglo+veintiuno+editores.&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjvvoiKqfT8AhXOWqQEHe3_AeIQBSgAegQIFRAB&biw=1920&bih=880&dpr=1](https://www.google.com/search?sxsrf=AJOqlzWIKFXULmHLjKP1_JdwcbZr0RmWRw:1675254430840&q=Harris,+M.+(1979).+Emic,+Etic+Y+La+Nueva+Etnografia.+Dana+M.+Harris,+El+Desarrollo+de+la+Teoria+Antropolgica.+Historia+de+las+teorias+de+la+cultura+(pp.+491-523).+ESPA%C3%91A:+siglo+veintiuno+editores.&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjvvoiKqfT8AhXOWqQEHe3_AeIQBSgAegQIFRAB&biw=1920&bih=880&dpr=1)
- Harris, M. (1986). Historia y significación de la distinción emic/etic. *Luego : cuadernos de crítica e investigación*, 2, 1-17.
- Hirschfeld, L. A. (2003). Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, 40, Art. 40. <https://doi.org/10.4000/terrain.1522>
- Hurtado Bocangel, S. (2005). *Las aspiraciones de educación superior en la comunidad Matsigenka de Koribeni* [Memoire].
- Hurtado Bocangel, S. (2010). *Les enfants de Vinocanchon* [Memoire].
- Instituto Nacional de estadística e informática. (2022). *Informe N° 3 Técnico: condiciones de vida.* <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/03-informe-tecnico-condiciones-de-vida-abr-may-jun-2022.pdf>
- Instituto Peruano de Economía IPE. (2016). *Educación* (p. 28). <https://www.ipe.org.pe/portal/>
- Instituto Peruano de Economía IPE. (2016). *Ficha Regional 2016.* <https://www.ipe.org.pe/portal/fichas-regionales-2016-peru/>
- Invernizzi, A. (2003, mai). Des enfants libérés de l'exploitation ou des enfants travailleurs doublement discriminés ? Positions et oppositions sur le travail des enfants. *Déviance et Société*, 27, 459-481.
- Lignier, W., Lomba, C., & Renahy, N. (2012). La différenciation sociale des enfants. *Politix*, 99(3), 9-21. <https://doi.org/10.3917/pox.099.0009>

- Luque Talaván, M. (2003). Las Relaciones Cívico-Militares En El Perú Actual. Dans P. y.-m. Estratégicos, Cuadernos de estrategia. *Presente y futuro de las relaciones cívico-militares en Hispanoamérica*, 189-218.
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=50293>
- Menacho Vargas, V. L., & Valencia LLamoca, N. (2013). *Nación Q'ero*. Gobierno Regional Cusco.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Resolución Ministerial N° 646-2018-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/222329-646-2018-minedu>
- Ministerio de educación de Perú. (2003, juillet 29). *Ley general de educación N° 28044*. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Ogbu, J. U. (1981, juin). Origins of Human Competence: A Cultural- Ecological Perspective. *Child development*, 413-429.
- Osterweil, Z., & Nagano, K. N. (1991). Maternal Views on Autonomy: Japan and Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22(3), 362-375.
- Pasquier-Doumer, L. (2003). L'évolution de la mobilité scolaire intergénérationnelle au Pérou depuis un siècle. *Développement et Insertion Internationale DIAL*, 1-38.
- Pérez-Caraballo, G. (2013). Processus de construction de communautés culturelles et linguistiques dans l'espace frontalier brésilo-uruguayen. *Construcción social y política de territorios, cahier n°2*, 69-79.
- Programa Mundial de Alimentos. (2019). *Estudio sobre el estado situacional de quioscos, comedores y cafeterías escolares en instituciones educativas públicas*. Programa

- Mundial De Alimentos de las Naciones Unidas.
<https://static1.squarespace.com/static/5899f957a5790ad5fcff7239/t/5edafd6873767a42a40132d4/1591410035323/Libro+Quioscos+escolares.pdf>
- Pulgar Vidal, J. (1987). *Las ocho regiones naturales del Perú*.
<https://journals.openedition.org/terrabrasilis/1027>
- Régnier, J.-C. (2022). *Usage de méthodes et techniques statistiques dans la formation doctorale. Réflexion sur les apports méthodologiques et épistémologiques du raisonnement statistique dans les recherches du domaine de l'éducation et sur les précautions à prendre*. 61. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03607138v2>
- Rivero, J. (2005). *La Educación Peruana: Crisis y posibilidades*. 16(2).
- Robert, F. (2005). Une approche conceptuelle de la qualité en éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 13(1), 115-125. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1062>
- Rodríguez Arocho, W. (2011). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1).
<https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10088>
- Rojas Arangoitia, V. (2011). « *Prefiero que me peguen con palo...las notas son sagradas* » *Percepciones sobre disciplina y autoridad en una secuencia pública en el Perú* (Documento de trabajo 70; Niños del Milenio, p. 52). GRADE.
<https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/740>
- Rojas Arangoitia, V. (2016). *¿Como perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del Estado? Reflexiones a partir de los servicios de educación y salud*. GRADE.
- Rojas Arangoitia, V., & Cussianovich Zevallos, A. (2013). *Creciendo en el Perú: Una mirada longitudinal al uso del tiempo de los niños y las niñas en el campo y la ciudad* (Avances de Investigación 14; Niños del Milenio, p. 79). GRADE.

- <https://www.grade.org.pe/publicaciones/1190-creciendo-en-el-peru-una-mirada-longitudinal-al-uso-del-tiempo-de-los-ninos-y-las-ninas-en-el-campo-y-la-ciudad/>
- Roldan, A. A. (1995). La invención del método etnográfico. *Fieldwork and Footnotes*, 143-158.
- Romero, A. A. (2016). Breve historia de la educación en el Perú. *Apuntes Universitarios*, 6(2), Art. 2. <https://doi.org/10.17162/au.v6i2.215>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, 41, 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- SINEACE. (2023). *Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa*. <https://www.gob.pe/sineace>
- Sociedad de Comercio Exterior del Perú. (2020). *230 000 estudiantes dejaron de ir al colegio en 2020*. [comexperu.org.pe](https://www.comexperu.org.pe). <https://www.comexperu.org.pe/articulo/230000-estudiantes-dejaron-de-ir-al-colegio-en-2020>
- Steck, J.-F. (2012). Être sur le terrain, faire du terrain. *Hypothèses*, 15(1), 75-84. <https://doi.org/10.3917/hyp.111.0075>
- Sugimaru, C., & León, J. (2015). *El éxito educativo de la región Moquegua, un análisis de la gestión pedagógica e institucional en tres niveles: Regional, local y de institución educativa*. GRADE grupo de análisis para el desarrollo. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/el-exito-educativo-de-la-region-moquegua-un-analisis-de-la-gestion-pedagogica-e-institucional-en-tres-niveles-regional-local-y-de-institucion-educativo/>
- Super, C. M., Bermúdez, M. R., Moscardino, U., Rha, J.-H., Mavridis, C. J., Bonichini, S., Huitrón, B., Welles-Nyström, B., Palacios, J., Hyun, O.-K., Soriano, G., Zylicz, P. O., & Harkness, S. (2010). Parental Ethnotheories of Children's Learning. In *The*

- Anthropology of Learning in childhood* (AltaMira Pres, p. 65-81).
http://www.celf.ucla.edu/2010_conference_articles/Harkness_et_al_2009.pdf
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569. <https://doi.org/10.1177/016502548600900409>
- Super, C. M., & Harkness, S. (1996). *Parents' Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions, and Consequences*. Guilford Press, A Division of Guilford Publications, Inc.
- TV Perú Noticias (Réalisateur). (2017, mars 12). *La educación en el Perú: ¿hacia dónde vamos?* <https://www.youtube.com/watch?v=l9eqPJvVBvg>
- UMC-Oficina de Medición de la Calidad. (2009). *Marco de Trabajo—Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) Segundo grado de primaria Cuarto grado de primaria de IE EIB*. Ministerio de Educación. www.2minedu.gob.pe/umc
- UMC-Oficina de Medición de la Calidad. (2013). *Resultados de la evaluación Censal de estudiantes 2013 Cuarto de primaria EIB* (ECE-2013; p. 60). Ministerio de educación del Perú - Oficina de Medición de calidad. <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-2013-ece-2013/>
- UMC-Oficina de Medición de la Calidad. (2016). *Resultados de la evaluación censal de estudiantes—ECE 2016 Región Cusco* (p. 78). <http://umc.minedu.gob.pe/uresultados/>
- UMC-Oficina de Medición de la Calidad. (2022). *Boletín 21: El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA) y la participación del Perú*. | UMC | Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/boletin-21-el-programa-internacional-para-la-evaluacion-de-estudiantes-de-la-ocde-pisa-y-la-participacion-del-peru-octubre-2002/>

Vexler Talledo, I. (2004). *Informe sobre la Educación Peruana Situación y perspectivas.*

[http://alfpa.upeu.edu.pe/politicas-](http://alfpa.upeu.edu.pe/politicas-educativas/ART%202004%20Informe%20sobre%20la%20educacion%20peruana.pdf)

[educativas/ART%202004%20Informe%20sobre%20la%20educacion%20peruana.pdf](http://alfpa.upeu.edu.pe/politicas-educativas/ART%202004%20Informe%20sobre%20la%20educacion%20peruana.pdf)

Villasante Llerena, M. (2007). La diversidad sociocultural y la equidad. In J.-M. Ansión, S.

Alfaro Rotondo, M. E. González Plitt, & L. Mujica Bermúdez (Éds.), *Educación en*

ciudadanía intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudiantes

universitarios indígenas (p. 169-191). Fondo Ed. De la Pontificia Univ. Católica del

Perú.

Index de Tableaux

<i>TABLEAU 1 - Les trois étapes de l'éducation basique régulière (EBR) basées sur la description de la loi N° 28044.....</i>	<i>40</i>
<i>TABLEAU 2 -Les trois cycles de l'éducation alternative (EBA) sur les données de la Loi N° 28044.....</i>	<i>40</i>
<i>TABLEAU 3 -Les années scolaires évaluées dans l'évaluation nationale des élèves (ECE).....</i>	<i>43</i>
<i>TABLEAU 4 -Résultats comparatifs de l'ECE au niveau national entre la zone urbaine et rurale dans les années 2007 à 2014 en deuxième année primaire.....</i>	<i>52</i>
<i>TABLEAU 5 -Les régions de l'évaluation nationale élèves en langues originaires (ecelo)</i>	<i>58</i>
<i>TABLEAU 6 -Résultats de l'ECE en compréhension de lecture au 4^{ème} de primaire dans les langues originaires et le castillane dans des institutions EIB.....</i>	<i>60</i>
<i>TABLEAU 7 -Résultats de l'ECE en 4^{ème} primaire dans la langue castillan dans des écoles EIB</i>	<i>63</i>
<i>TABLEAU 8 -Tableau comparatif entre éducation formelle et informelle.....</i>	<i>80</i>
<i>TABLEAU 9 -Catégories conceptuelles directrices qui conduisent aux catégories « émique- étiques »</i>	<i>101</i>
<i>TABLEAU 10 -Comparaison de l'accès des logements aux services de base dans les trois districts sélectionnés.....</i>	<i>113</i>
<i>TABLEAU 11 -Comparaison des différentes activités socio-économiques selon le CEPLAN.....</i>	<i>114</i>
<i>TABLEAU 12 -Résumé des endroits choisis et de leurs caractéristiques dans l'intérêt de l'étude.....</i>	<i>116</i>
<i>TABLEAU 13 -Les méthodes de recherche et le nombre de participants.....</i>	<i>118</i>
<i>TABLEAU 14 -Nombre d'enfants par enquête écrite par lieu et par sexe.....</i>	<i>120</i>
<i>TABLEAU 15 -Liste de vidéos par zone, cours, thème et durée dans la salle de classe dans les trois écoles de la recherche.....</i>	<i>122</i>
<i>TABLEAU 16 -Nombre et types des entretiens par zone étudiée.....</i>	<i>125</i>
<i>TABLEAU 17 -Le nombre d'écoles, d'enseignants et d'enfants par lieux de recherche.....</i>	<i>126</i>
<i>TABLEAU 18 -Résumé des données obtenues sur le terrain à Q'eros.....</i>	<i>131</i>

<i>TABLEAU 19 -Documents enregistrés créés dans le logiciel Atlas.ti.....</i>	<i>136</i>
<i>TABLEAU 20 - Codes enregistrés créés dans le logiciel Atlas.ti.....</i>	<i>136</i>
<i>TABLEAU 21 - Type de famille selon le lieu d'étude.....</i>	<i>144</i>
<i>TABLEAU 22 - Famille avec un enfant ou plusieurs selon la localisation.....</i>	<i>144</i>
<i>TABLEAU 23 - Famille monoparentale ou biparentale selon le lieu d'étude.....</i>	<i>145</i>
<i>TABLEAU 24 - .Nombre d'enfants avec famille monoparentale ou biparentale.....</i>	<i>145</i>
<i>TABLEAU 25 -Activité des mères et le type de famille.....</i>	<i>147</i>
<i>TABLEAU 26 - Activité de la mère et localisation.....</i>	<i>148</i>
<i>TABLEAU 27 - Activité économique des pères et localisation.....</i>	<i>149</i>
<i>TABLEAU 28 -Activités économiques des pères selon le type de famille.....</i>	<i>150</i>
<i>TABLEAU 29 -La Valeur ajoutée brute 2019.....</i>	<i>152</i>
<i>TABLEAU 30 - Budget familial et conditions de vie des familles interviewées.....</i>	<i>157</i>
<i>TABLEAU 31 -« L'aide aux autres » comparativement à toutes les zones d'étude et au sexe des enfants.....</i>	<i>170</i>
<i>TABLEAU 32 -Tableau comparatif des responsabilités personnelles entre toutes les zones d'étude et le genre des enfants.....</i>	<i>171</i>
<i>TABLEAU 33 -Activités ménagères des enfants parmi toutes les zones d'étude et SELON le genre des enfants.....</i>	<i>172</i>
<i>TABLEAU 34 -Réponse « faire les devoirs » comme activités des enfants parmi les zones d'étude et le sexe de l'enfant.....</i>	<i>178</i>
<i>TABLEAU 35 -Activités de divertissement selon les zones d'étude et le sexe de l'enfant.....</i>	<i>179</i>
<i>TABLEAU 36 -Nombre des entretiens en fonction du statut, du lieu d'étude et du sexe de l'enfant.....</i>	<i>191</i>
<i>TABLEAU 37 -Nombre des dessins selon le lieu d'étude et le sexe de l'enfant.....</i>	<i>191</i>
<i>TABLEAU 38 - Les ethnothéories des enfants selon leur lieu d'étude.....</i>	<i>198</i>
<i>TABLEAU 39 -Fréquence des futures professions et métiers dessinés par les enfants selon le lieu de recherche.....</i>	<i>199</i>
<i>TABLEAU 40 -Dessin des enfants de leurs futures professions et métiers selon le sexe de l'enfant.....</i>	<i>200</i>
<i>TABLEAU 41 - Les ethnothéories des parents selon le lieu d'étude.....</i>	<i>216</i>
<i>TABLEAU 42 -Les ethnothéories des enseignants selon le lieu d'étude.....</i>	<i>223</i>
<i>TABLEAU 43 - .Facteurs de la réussite éducative selon les enfants.....</i>	<i>231</i>
<i>TABLEAU 44 - Les facteurs de la réussite éducative selon les parents.....</i>	<i>240</i>
<i>TABLEAU 45 -Les facteurs de la réussite éducative pour les enseignants.....</i>	<i>253</i>
<i>TABLEAU 46 -Les ethnothéories de la réussite éducative selon la zone d'étude.....</i>	<i>267</i>

<i>TABLEAU 47 -Tableau sur les cours et les compétences de l'éducation scolaire.....</i>	<i>281</i>
<i>TABLEAU 48 -Tableau des arguments sur les cours qu'aiment les enfants de Wanchaq</i>	<i>285</i>
<i>TABLEAU 49 -Tableau des arguments sur les cours que n'aiment pas les enfants de Wanchaq</i>	<i>287</i>
<i>TABLEAU 50 -Tableau des arguments sur les cours qu'aiment les enfants de Saylla</i>	<i>295</i>
<i>TABLEAU 51 -Tableau des arguments sur les cours que n'aiment pas les enfants de Saylla (zone périphérique urbaine)</i>	<i>296</i>
<i>TABLEAU 52 -Tableau des arguments sur les cours qu'aiment les enfants de Huancarani</i>	<i>303</i>
<i>TABLEAU 53 -Tableau des arguments sur les cours que n'aiment pas les enfants de Huancarani</i>	<i>304</i>
<i>TABLEAU 54 -Métier ou activité à la fin des études scolaires des enfants de Chuachua</i>	<i>353</i>
<i>TABLEAU 55 -Notes scolaires des élèves (filles et garçons) de l'école de Wanchaq - zone urbaine.....</i>	<i>468</i>
<i>TABLEAU 56 -Notes scolaires des élèves (filles et garçons) de l'école de Saylla - zone périurbaine.....</i>	<i>468</i>
<i>TABLEAU 57 -Notes scolaires des élèves (filles et garçons) de l'école de Huancarani - zone rurale Classe A.....</i>	<i>469</i>
<i>TABLEAU 58 -Notes scolaires des élèves (filles et garçons) de l'école de Huancarani - zone rurale Classe B.....</i>	<i>469</i>
<i>TABLEAU 59 -Notes scolaires des élèves (filles et garçons) de l'école de Huancarani - zone rurale Salon de Classe C.....</i>	<i>470</i>
<i>TABLEAU 60 -Tableau croisé des cours qu'ils aiment et des zones d'étude.....</i>	<i>471</i>
<i>TABLEAU 61 -Tableau croisé des cours qu'ils n'aiment pas et des zones d'étude.....</i>	<i>471</i>

Index Figures

<i>FIGURE 1 - Représentation graphique de la question centrale de l'étude.....</i>	<i>23</i>
<i>FIGURE 2 -Les niveaux de réussite d'apprentissage et le modèle de Rasch dans l'évaluation Nationale des élèves – ECE.....</i>	<i>43</i>
<i>FIGURE 3 -Cartes comparatives régionales 2007 et 2014 des performances de l'évaluation ECE dans le domaine de la compréhension de la lecture en Castillan (source IEP 2016)</i>	<i>45</i>
<i>FIGURE 4 -Cartes comparatives régionales 2007 et 2014 sur les performances de l'évaluation ECE en mathématiques (Source IEP 2016).....</i>	<i>45</i>
<i>FIGURE 5 -Carte comparative de taux de la pauvreté établi par l'Institut Péruvien d'Économie (IEP) en 2016.....</i>	<i>46</i>
<i>FIGURE 6 -Comparaison des compétences en mathématiques par niveaux d'apprentissage et région selon l'évaluation ECE 2016.....</i>	<i>49</i>
<i>FIGURE 7 -Comparaison des compétences en compréhension de la lecture par niveau d'apprentissage et par région selon l'évaluation de l'ECE 2016.....</i>	<i>50</i>
<i>FIGURE 8 -Comparaison des résultats de l'ECE entre 2007 et 2016 sur les compétences en compréhension de la lecture et mathématiques au niveau d'apprentissage « satisfaisant » dans les zones urbaines et rurales.....</i>	<i>53</i>
<i>FIGURE 9 -Comparaison des résultats en compréhension de lecture en langue originaire amazonique awajún et en castillan entre 2008 et 2018.....</i>	<i>61</i>
<i>FIGURE 10 -Comparaison des résultats en compréhension de lecture en langue originaire andine aimara et castillan entre 2008 et 2018.....</i>	<i>61</i>
<i>FIGURE 11 -Transformation de l'évaluation scolaire des élèves en 4^{ème} année de primaire de 2008 à 2022.....</i>	<i>104</i>
<i>FIGURE 12 -Les endroits de l'enquête dans la région de Cusco.....</i>	<i>106</i>
<i>FIGURE 13 -Comparaison des résultats niveau satisfaisant dans l'évaluation Nationale Des Élèves (ECE) en 4^{ème} année de primaire dans le cours de mathématiques et de compréhension de lecture et dans différentes provinces de la région Cusco - 2016.....</i>	<i>107</i>
<i>FIGURE 14 -Résultats comparatifs de niveau satisfaisant dans L'évaluation Nationale Des Élèves (ECE) 2016 en compréhension de lecture et en mathématiques à Cusco en 4^{ème} primaire entre les zones urbaines et rurales dans la région de Cusco.....</i>	<i>109</i>
<i>FIGURE 15 -Résultat niveau satisfaisant de l'Évaluation Nationale D'élèves (ECE) 2016 en compréhension de lecture et mathématiques dans les 7 districts de la province de Cusco en 4^{ème} primaire</i>	<i>110</i>
<i>FIGURE 16 -Résultats niveau satisfaisant de l'évaluation nationale d'élèves (ECE) 2016 en compréhension de lecture et mathématiques dans les 5 districts de la province de Paucartambo en 4^{ème} primaire.....</i>	<i>110</i>
<i>FIGURE 17 -Les variables créées dans le logiciel SPSS.....</i>	<i>133</i>

- FIGURE 18 -Exemple d'un des tableaux comparatifs en EXCEL, utilisant certaines variables et la description du dessin..... 134*
- FIGURE 19 -Les 24 codes créés à partir de la lecture des entretiens et du carnet d'observation..... 135*
- FIGURE 20 - Triangulation des données en fonction du lieu ou de la zone d'étude137*
- FIGURE 21 -Les quatre étapes de l'analyse avec les catégories spécifiques et générales.....138*
- FIGURE 22 -Les élèves sont dans la cour de l'école Huancarani à l'heure civique dans la posture de repos, le main derrière les dos et les jambes légèrement étendues..... 160*
- FIGURE 23 -Les élèves de l'école de Wanchaq (zone urbaine) sont dans la cour. Ils sont disposés en colonnes et avec la vision dans l'atrium de l'école, où huit élèves de la troisième année de l'école primaire se présentent pour parler des festivités de Cusco 160*
- FIGURE 24 -Le kiosque de l'école de Wanchaq (zone urbaine). La vendeuse bienveillante s'occupe de deux élèves. Dans ce petit magasin, on voit des aliments peu sains, comme des boissons gazeuses, des chips, du ketchup et de la moutarde. Il y a des fruits et de l'eau mais ils ne sont pas visibles .. 165*
- FIGURE 25 -Les tricycles de nourriture et sucreries à l'entrée de l'école de Saylla (zone périphérique urbaine). Les élèves achètent déjà quelques friandises (chips, boissons gazeuses) et D'AUTRES produits comme des jouets avant d'entrer en classe ou à la sortie de l'école. 166*
- FIGURE 26 -Les tricycles qui s'installent à l'entrée de l'école de Huancarani (zone rurale) ont des produits tels que sucreries, gâteaux, sandwiches, etc. le choix des enfants dépend de leurs envies et de leurs possibilités financières. 166*
- FIGURE 27-Enfant interviewé au marché de Saylla (périphérique urbaine) où ses parents ont un stand au Marché. Une de ses activités est de les aider pendant qu'ils sont occupés, il promène sa sœur avec la poussette..... 175*
- FIGURE 28 -Sur la photo, une des filles interrogées, le week-end à Huancarani (zone rurale) son occupation dans le magasin de jus de fruits est de vendre des gâteaux avec ses parents, elle travaille ainsi pour l'économie familiale .. 176*
- FIGURE 29 -La photo montre toute la famille d'une des filles interrogées à Huancarani (zone rurale), lors de la foire du dimanche. La jeune fille participe à la vente et accompagne ainsi sa famille..... 176*
- FIGURE 30 -Sur cette photo prise à Huancarani (zone rurale), on voit la mère en train de laver à son stand de nourriture, tandis que ses deux filles sont avec elle. Du lundi au vendredi, la fille aînée l'aide aussi à vendre des petits déjeuners sur la place centrale, elle se lève à 5 heures du matin pour aider sa mère, elle dit qu'à l'avenir elle aimerait être comptable parce qu'elle sait changer de l'argent, parmi ses hobbies elle tricote des vêtements pour ses poupées (on voit qu'elle a sa poupée entre les mains)..... 177*
- FIGURE 31 -Sur la photo, nous voyons l'une des filles interrogées, qui explique qu'elle apporte ses jeux de cartes à l'école afin de pouvoir les partager à la*

<i>récréation avec des amis d'autres classes, car elle a très peu de temps avec d'autres enfants à la maison</i>	<i>182</i>
<i>FIGURE 32 -Bien que nous n'ayons pas mentionné les jeux en ligne, les entretiens et la visite d'un stand internet nous ont permis de constater que les enfants vont jouer à des jeux après l'école, et une mère à Saylla (zone urbaine périphérique) se plaint que son enfant y reste pendant des heures</i>	<i>185</i>
<i>FIGURE 33 -Les enfants de Huancarani ont l'habitude d'aller à l'école tôt et de jouer à des jeux de billes. Ce jeu implique l'utilisation d'un jargon spécial et de règles qu'ils établissent.</i>	<i>188</i>
<i>FIGURE 34 -Le jeu « taps » est collectif et mixte. Nous avons observé que lorsque les enseignants sortent pour un moment, ils se rassemblent au fond de la classe pour jouer au taps ou aux osselets.....</i>	<i>188</i>
<i>FIGURE 35 -Le métier de youtubeur pour les enfants de wanchaq.....</i>	<i>201</i>
<i>FIGURE 36 -Le métier de footballeur.....</i>	<i>202</i>
<i>FIGURE 37 - Le métier d'ingénieur et des autres métiers connexes.....</i>	<i>203</i>
<i>FIGURE 38 -Le métier de médecin, soldat et policier.....</i>	<i>204</i>
<i>FIGURE 39 - Métiers : forces armées, soldats et police.....</i>	<i>205</i>
<i>FIGURE 40 -Les artistes.....</i>	<i>205</i>
<i>FIGURE 41 - Les vétérinaires</i>	<i>206</i>
<i>FIGURE 42 -Métiers : enseignant, comptable et avocat.....</i>	<i>206</i>
<i>FIGURE 43 -Les dessins similaires à Huancarani réalisés par deux camarades de classe.....</i>	<i>207</i>
<i>FIGURE 44 -Un métier particulier l'extraterrestre à Huancarani.....</i>	<i>209</i>
<i>FIGURE 45 -Dessins sans référence.....</i>	<i>210</i>
<i>FIGURE 46 -Résumé des ethnothéories de la réussite éducative à Wanchaq (zone Urbaine).....</i>	<i>225</i>
<i>FIGURE 47 -Résumé des ethnothéories de la réussite éducative à Saylla (zone périphérique urbaine).....</i>	<i>226</i>
<i>FIGURE 48 -Résumé des ethnothéories de la réussite éducative à Huancarani (zone rurale).....</i>	<i>228</i>
<i>FIGURE 49 -Facteurs associés à la réussite éducative selon les ethnothéories des enfants, des parents et des enseignants.....</i>	<i>270</i>
<i>FIGURE 50 -Les facteurs associés à la réussite éducative selon les ethnothéories et les différentes zones d'étude.....</i>	<i>271</i>
<i>FIGURE 51 -Les réponses aux questionnaires écrits des enfants (2019) sur les cours qu'ils aiment (Bleu) et ceux qu'ils n'aiment pas (orange) à Wanchaq (zone urbaine).....</i>	<i>284</i>
<i>FIGURE 52 -Graphique radar représentant les notes finales de l'année 2019 à l'école privée de wanchaq (zone urbaine).....</i>	<i>292</i>
<i>FIGURE 53 -Réponses des enfants au questionnaire écrit 2019 sur les cours qu'ils aiment et ceux qu'ils n'aiment pas à Saylla (zone Péruvienne)</i>	<i>294</i>

<i>FIGURE 54 - Graphique représentant les notes finales de l'année 2019.....</i>	<i>299</i>
<i>FIGURE 55 -Les réponses au questionnaire écrit par élèves de Huancarani (2019) Les cours qu'ils aiment et ceux qu'ils n'aiment pas.....</i>	<i>302</i>
<i>FIGURE 56 -Graphique radar avec les notes finales de l'année de la classes A de Huancarani 2019.....</i>	<i>310</i>
<i>FIGURE 57 -Graphique radar avec les notes finales de l'année de la classe B de Huancarani 2019.....</i>	<i>312</i>
<i>FIGURE 58 -Graphique radar avec les notes finales de l'année de la classe C de Huancarani 2019.....</i>	<i>314</i>
<i>FIGURE 59 -Mots liés à la correction des « mauvais comportements » selon les interviews.....</i>	<i>333</i>
<i>FIGURE 60 -La communauté de Chuachua : Vue panoramique depuis la route d'accès.....</i>	<i>339</i>
<i>FIGURE 61 -Les champs agricoles de la communauté de Q'eros, le « layme » assainissement périodique du sol pour la culture de la pomme de terre.....</i>	<i>341</i>
<i>FIGURE 62 - Tissage traditionnel en bois et laine mouton avec coloration naturelle, les motifs représentent l'Inti (soleil), que l'on peut distinguer comme un losange.....</i>	<i>342</i>
<i>FIGURE 63 - La façade de l'école et la cuisine.....</i>	<i>347</i>
<i>FIGURE 64 - La façade de l'école et la cuisine.....</i>	<i>347</i>
<i>FIGURE 65 - La serre d'horticulture, un projet d'alimentation complémentaire.....</i>	<i>348</i>
<i>FIGURE 66 - Un enfant joue dans la neige avant d'entrer à l'école.....</i>	<i>349</i>
<i>FIGURE 67 -Les enfants jouent avec un vélo avant d'entrer à l'école.....</i>	<i>349</i>
<i>FIGURE 68 -Au petit-déjeuner et au déjeuner, les enfants font la queue avec leur tasse ou leur assiette pour recevoir leur nourriture. En arrière-plan de la photo, une mère accroupie sert la nourriture. Dans les régions rurales, la cuisinière à charbon de bois est placée par terre.....</i>	<i>351</i>
<i>FIGURE 69 -Pour manger, les enfants vont dans la salle à manger et s'assoient sur des chaises, posent leur assiette sur leurs jambes et mangent. On voit sur la photo, des filles avec des masques, car avant le déjeuner, elles ont joué à jouer au théâtre.....</i>	<i>352</i>
<i>FIGURE 70 -Dessins d'enseignants de l'école de Chuachua.....</i>	<i>354</i>
<i>FIGURE 71 - Les commerçants.....</i>	<i>355</i>
<i>FIGURE 72 - Les éleveurs d'alpagas.....</i>	<i>356</i>
<i>FIGURE 73 - L'ingénieur.....</i>	<i>357</i>
<i>FIGURE 74 - Les footballeurs.....</i>	<i>358</i>
<i>FIGURE 75 -La chanteuse.....</i>	<i>358</i>
<i>FIGURE 76 -Leurs représentations sont basées sur des policiers de la circulation et ensuite un seul dessin d'un soldat.....</i>	<i>359</i>

<i>FIGURE 77 -Les guides de tourisme.....</i>	<i>361</i>
<i>FIGURE 78 - Le médecin.....</i>	<i>361</i>
<i>FIGURE 79 - Quatre dessins représentant la communauté de Chuachua.....</i>	<i>362</i>
<i>FIGURE 80 -Formation de l'ONG CADEP aux enfants.....</i>	<i>374</i>
<i>FIGURE 81 -Les enfants apportent un repas froid à l'école. Pour partager avec leurs camarades et les enseignants.....</i>	<i>375</i>
<i>FIGURE 82 -La participation en classe à Q'eros des enfants de 6 à 10 ans du niveau primaire.....</i>	<i>380</i>
<i>FIGURE 83 -Un des enfants remplit le tableau de la consigne "combien de couvertures avez – vous à la maison?</i>	<i>381</i>
<i>FIGURE 84 -Un enfant réalise un diagramme en barres, après avoir rempli le tableau, pour comparer la quantité des couvertures de chaque élève à la maison.</i>	<i>381</i>
<i>FIGURE 85 -Collage de photos des enfants qui réalisent des dessins du poncho (manteau traditionnel) qui constitue le fond de l'image ils n'ont utilisé que trois couleurs pour le travail</i>	<i>384</i>
<i>FIGURE 86 -Salle de classe pour les enfants de 6 à 9 ans de Q'eros. Sur le mur les textes sont en quechua mais les images d'enfants ne sont pas représentatives de la zone</i>	<i>405</i>
<i>FIGURE 87 -Salle de classe d'élèves de 10-12 ans à q'eros. les élèves maîtrisent déjà les deux langues et le professeur donne la priorité à des phrases en castillan</i>	<i>405</i>
<i>FIGURE 88 -Les salle de cours par zone d'étude montrent le même modèle organisationnel.....</i>	<i>407</i>
<i>FIGURE 89 -Espaces éducatifs et polarisation des ethnothéories en fonction de leur lieu d'origine</i>	<i>425</i>

Annexe 1 : Sigles


N°	Termes	Castillan	Français
1	BCRP	Banco Central De Reservas Del Perú	Banque Nationale Du Pérou
2	CAE	Comité De Alimentación Escolar	Comité D'alimentation Scolaire
3	CEPLAN	Centro Nacional de Planeamiento Estratégico - Perú	Centre national de planification stratégique - Pérou
4	DREC	Dirección Regional De Educación Cusco	Direction Régionale De L'éducation De Cusco
5	ECE	Evaluación Censal De Estudiantes	Évaluation Nationale Des Élèves
6	EIB	Educación Intercultural Y Bilingüe	Éducation Interculturelle Et Bilingue
7	ECELO	Evaluación Censal De Estudiantes En Lenguas Originarias	Évaluation Nationale Des Élèves En Langue Originaire
8	IE	Institución Educativa	Établissement Scolaire
9	MINSA	Ministerio De Salud	Ministère De La Santé
10	OEI	Organización De Estados Iberoamericanos	L'Organisation Des États Ibéro-Américains
11	PRONOEI	Programa No Escolarizado De La Educación Inicial	Programme En Faveur De L'éducation De La Petite Enfance
12	SIS	Sistema Integral De Salud	Système De Santé Intégré
13	UGEL	Unidad De Gestión Educativa Local	Gestion De L'éducation Provinciale
14	UMC	Oficina De Medición De Calidad Del Ministerio De Educación.	Bureau De Mesure De La Qualité Éducative Du Ministère D'éducation
15	VAB	Valor Agregado Bruto	Valeur Brute Agrégée

Annexe 2 : Questionnaire-type pour les enfants ¹⁹⁷

QUESTIONNAIRE (*Encuesta De Niños*)

N° pour l'enquêteuse

1. Initiales (*iniciales*): _____ 2. Âge (*edad*): _____
3. (*ccg 1.1*) Sexe (*sexo*) : fille (*niña*) garçon (*niño*)
4. (*ccg 1.3*) Avec qui habites-tu? (*¿con quienes vives?*)



5. (*ccg 2.10*) Quel est le métier de tes parents ou des personnes qui vivent avec toi ? (*¿en que trabajan tus padres o las personas que viven contigo?*)

Mère (<i>mamá</i>)	
Père (<i>papá</i>)	
autres (<i>Otros</i>)	

6. (*ccg 1.5*), (*ccp 2.4*) (*ccp 2.6*) (*ccg 2.10*) (*ccg 2.12*) (*ccg 2.13*) Quelles sont les responsabilités des personnes suivantes dans ta famille? (*¿Cuáles son las responsabilidades de las siguientes personas en familia?*)

De ta maman (De tu Mamá):

De ton père (De tu papá):

(*c.c 1.7*) À toi (Tuyas):

7. (*ccg 1.1*)(*ccp 2.1*) (*ccg 2.5*) (*ccp 2.6*) (*ccp 2.9*) À l'école, quel est le cours que tu aimes le plus et celui que tu aimes le moins et pourquoi ? (*¿en el colegio, cuál es el curso que te gusta más y el que menos te gusta y por qué?*)
 J'aime (me gusta) _____ parce que (porque) _____
 Je n'aime pas (no me gusta) _____ parce que (porque) _____
8. (*ccg 1.1*) (*ccp 2.4*)(*ccp 2.6*)(*ccp 2.7*)(*ccp 2.8*) (*ccp 2.10*) Lorsque tu quittes l'école, quelles activités fais-tu ? (*al salir del colegio ¿qué actividades haces?*) _____

¹⁹⁷ Pour une meilleure compréhension, nous indiquons les catégories conceptuelles générales avec les sigles « ccg » ou et les catégories particulières avec « ccp » et le numéro qui est établi sur le tableau 9.

Annexe 3 : Grille d'observation basée sur les catégories conceptuelles

L'endroit où le moment d'observation <i>Où et quand observer ?</i>	Les personnes ou objets <i>Qui observer ? ou quoi observer ?</i>	Les comportements <i>Qu'observer ?</i>
La salle de classe	<i>Tout élément signalant ou faisant référence à la réussite éducative</i>	<i>La distribution et l'organisation de la salle de classe de 4^{ème} de chaque école : Décorations et affiches dans la classe, le matériel de la classe, les horaires, etc.</i>
	<i>Élèves et enseignant</i>	<i>Tout comportement qui fait référence à une ethnothéorie de la réussite scolaire, tels que :</i> <i>L'emplacement des élèves et de l'enseignant dans la classe</i> <i>Le comportement dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève et entre pairs (ainsi qu'avec l'observateur)</i> <i>Prise de paroles des élèves</i> <i>Les processus pédagogiques des cours et l'interaction de l'apprenant avec ce processus.</i> <i>Expressions verbales dans les interactions</i>
Pendant Les entretiens	<i>Le lieu convenu pour l'entretien</i>	<i>École, domicile ou lieu public</i> <i>Les pratiques éducatives à l'école et à la maison</i>
	<i>Entretien de groupe : Parent et enfants¹⁹⁸</i>	<i>Les interactions interpersonnelles : la façon dont ils se parlent, la façon dont ils se traitent, la langue dans laquelle ils communiquent, etc.</i> <i>Questions au chercheur de la part de la personne interrogée</i>
	<i>Entretien personnel : enseignants, parents et enfants</i>	<i>Gestes, phrases ou commentaires avant ou après l'enregistrement de l'interview, Questions au chercheur de la part de la personne interrogée</i>
Endroits publics	<i>Les district ou zone de résidence</i>	<i>Activités quotidiennes dans des endroits publics</i> <i>Dynamique socioéconomique Le marché, le transport, les parcs, les stades, etc.</i>

¹⁹⁸ Pour la protection de l'enfant, la présence du parent était requise lors de l'entretien, mais au cas où le parent ou le tuteur donnait la permission d'interroger l'enfant seul, cela devait se faire dans un lieu public ou accompagné d'autres enfants.

Annexe 4 : Grille d'entretien pour les enfants

N°	Catégories conceptuelles	Questions/sujet à aborder	Pregunta o tema a abordar (castillan)
1.4	Concept de la réussite éducative	Qu'est-ce que la réussite éducative ?	¿Qué es el logro educativo?
1.5	Facteurs de la réussite éducative	Qu'est-ce qui favorise la réussite éducative ?	¿Cuáles son los factores para un logro educativo?
2.8	Liens sociaux (la famille et les collègues)	En classe, comment socialises-tu ou qui sont tes amis ? Comment aides-tu tes parents ou tes frères et sœurs ? Que fais-tu ? Comment ils passent le temps en famille ?	¿En clases, como te llevas con tus compañeros o compañeras? ¿Qué haces o como ayudas a tus padres, hermanos y hermanas? ¿Como pasan el tiempo en familia?
2.5	Les pratiques éducatives à l'école et à la maison	Qu'apprends-tu à la maison ? Quels cours aimes-tu à l'école ? Quels cours n'aimes-tu pas ?	¿Qué aprendes en la casa? ¿Qué cursos te gusta en el colegio? ¿Qué cursos no te gustan?
2.1	Langue d'apprentissage	Quelle langue parles-tu ? Quelle langue apprends-tu dans ta famille et à l'école ?	¿Qué idioma hablas? que idioma aprendes en tu casa o en el colegio?
2.4	Activités quotidiennes	Comment viens-tu à l'école et comment rentres-tu ? Quelles activités fais-tu ? Quelles sont tes activités quotidiennes ? Que fais-tu quand tu arrives chez toi ? Quels sont les jeux auxquels tu joues ?	¿Cómo vas o vienes a tu casa? ¿Qué actividades y cuales, haces cotidianamente? ¿Qué haces cuando llegas a tu casa? ¿Qué juegos que realizas?
2.6	Les apprentissages à la maison et à l'école	Et toi, tu aides ta mère ou ton père à la maison, que fais-tu ? Est-ce que tu fais tes devoirs ? Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs ? As-tu déjà entendu parler de « el día del logro » ? (Le jour de la réussite)	¿Ayudas a tu madre o padre en casa, que haces? ¿Haces tus tareas escolares? ¿Alguien te ayuda con tus tareas escolares? ¿Escuchaste sobre el día del logro?
2.2	Caractéristiques d'un « bon élève »	Pour toi, que signifie être un « bon élève » ?	Para ti, ¿qué significa ser un alumno?
2.3	Caractéristiques d'un « bon fils »	Pour toi, que signifie être un « bon fils » ?	¿Para ti como es ser un buen hijo?
2.7	Caractéristiques et Besoins de l'enfant de	Comment doit se comporter un enfant de ton âge ?	¿Qué características debe tener un niño de tu edad?

	4 ^{ème} année primaire	À quoi doit ressembler un enfant de ton âge ? De quoi a besoin un enfant de ton âge ?	¿Cómo debe ser un niño de tu edad? ¿Qué necesita un niño de tu edad?
2.9	Leur vie future « métiers ou professions »	Et quand tu seras grand, qu'est-ce que tu aimerais être ou faire ?	¿Cuándo seas grande, que te gustaría ser o hacer?

Annexe 5 : Grille d'entretien pour les parents (père ou mère) et tuteurs

<i>N°</i>	<i>Catégories conceptuelles</i>	<i>Questions/sujet à aborder</i>	<i>Pregunta o tema a abordar (castillan)</i>
1.4	Concept de la réussite éducative	Que considérez-vous comme une réussite éducative ?	¿Qué considera usted que es logro educativo?
1.5	Facteurs de la réussite éducative	Quels sont les facteurs de la réussite éducative ? Selon vous, qu'est-ce qui est important pour qu'un enfant puisse apprendre, s'instruire ?	¿Cuáles son los factores del logro educativo? Según usted, ¿qué es importante para que un niño pueda educarse?
2.16	Liens sociaux (la famille et les collègues)	Combien d'enfants avez-vous ? Comment pensez-vous votre temps en famille ? Êtes-vous le parrain ou marraine de l'enfant ? Quelle est votre fonction en tant que parrain ou marraine ?	¿Cuántos hijos tiene usted? ¿Como pasan el tiempo en familia? ¿Es usted el padrino o madrina del niño o niña? ¿Qué rol cumple como padrino o madrina?
2.11	Les pratiques éducatives à l'école et à la maison	Qu'est-ce que votre fils ou votre fille sait faire à la maison ? Aidez-vous votre/vos enfant(s) à faire ses/leurs devoirs ?	¿Qué es lo que hace vuestro hijo o hija en la casa? ¿Ayuda usted a vuestro hijo o hija en sus deberes?
2.1	Langue d'apprentissage	Quelle langue parlez-vous à la maison ?	¿Qué idioma habla en la casa?
1.6	Zone rurale et zone urbaine	Quelles sont les différences entre les zones urbaines et rurales en matière d'éducation des enfants ? Les tâches de l'école sont-elles liées au contexte dans lequel vous vivez ou s'agit-il de choses très difficiles ?	¿Cuáles son las diferencias entre la zona urbana y la zona rural en cuanto a la educación de niños? ¿Las tareas del colegio son relacionadas al contexto donde viven o son muy incomprendibles?
2.10	Activité économique	Quel travail faites-vous ? De combien avez-vous besoin, disons, pour entretenir votre foyer par mois ? Quel est le coût mensuel de l'école ?	¿En qué trabaja usted? ¿Cuánto de presupuesto necesita para mantener el hogar? ¿Cuál es costo mensual del colegio?
2.13	Les compétences et la personnalité de leurs enfants	Quelles compétences construisent-ils ou apprennent-ils à la maison ? Autres compétences que votre enfant a développées à l'école ? En ce qui concerne les apprentissages que votre enfant a acquis à l'école, comment les perçoit-il, s'agit-il de choses qu'il apprend réellement ? Quelles sont les qualités que vous voyez plus ou moins chez votre fille ?	¿Cuáles son las competencias que aprende el niño o niña en casa? ¿Qué otras competencias desarrollan el niño o la niña en el colegio? ¿De qué se trata los aprendizajes en la casa, como los percibe, son cosas que realmente aprende? ¿Cuáles son las virtudes de vuestro hijo o hija?
2.15	La vie future de leurs	Quel est le but que vous poursuivez	¿Cuál es el objetivo que tiene para su

	enfants	pour votre fils ou votre fille ? Savez-vous ce que votre fils ou votre fille veut faire dans l'avenir, ce que vous espérez qu'il ou elle sera quand il ou elle sera grand, ou ce qu'il ou elle fera dans la vie ?	hijo o hija? Conoce usted que es lo que vuestro hijo o hija quiere hacer en el futuro, ¿qué es lo que espera usted cuando él o ella sean grandes, que harán en su vida?
2.14	Participation à des activités à l'école	Pour quelles raisons allez-vous à l'école ? Avez-vous la possibilité de parler à l'enseignant de l'éducation de votre/vos enfant(s) ? Quelle est votre relation avec l'école ?	¿Cuáles son las razones por las que va al colegio? ¿Tiene usted la posibilidad de hablar al profesor de la educación de vuestro hijo o hija? ¿Cuál es vuestra relación con el colegio?
2.7	Caractéristiques et Besoins de l'enfant de 4 ^{ème} année primaire	De quoi ce groupe d'âge a-t-il besoin, de quel type de soins, de quel type d'éducation ?	¿Qué necesita según usted, el grupo de edad de su hijo o hija? ¿Qué tipo de educación o cuidado requiere?
2.12	Les responsabilités des enfants à la maison	Quelles sont les responsabilités de votre enfant à la maison ?	¿Cuál es la responsabilidad de vuestro hijo o hija en la casa?

Annexe 6 : Grille d'entretien pour les enseignants

N°	Catégories générales	Questions/sujet à aborder	Pregunta o tema a abordar (castillan)
1.4	Concept de la réussite éducative	Que considérez-vous comme une réussite éducative ?	¿Que considera usted como logro educativo?
1.5	Facteurs de la réussite éducative	Quels sont les facteurs de la réussite éducative ? Selon vous, qu'est-ce qui est important pour qu'un enfant puisse apprendre, s'instruire ?	¿Cuáles son los factores que intervienen en el logro educativo? Según usted, ¿qué es importante para un niño o una niña pueda educarse?
2.20	Liens sociaux (la famille et l'école)	Quels sont les rapports entre les parents et l'école ? Dans quelles circonstances les parents viennent-ils à l'école ? Comment travaillent-ils avec l'école ou la soutiennent-ils ? Comment sont les relations entre collègues et comment cela fonctionne-t-il dans le travail collectif ?	cuáles es la relación entre los padres y el colegio? ¿En qué circunstancias los padres vienen al colegio? ¿Cómo trabajan con el colegio o apoyan? ¿Cómo son las relaciones entre el colegio y cómo funciona el trabajo colectivo?
1.6	Les différences entre les zones rurales et urbaines en matière de réussite éducative	Quelles différences constatez-vous dans les compétences que les enfants développent dans les zones rurales et urbaines ?	¿Qué diferencias constata usted en las competencias que los niños y las niñas desarrollan en la zonas rurales y urbanas?
2.21	Les pratiques éducatives à l'école et à la maison	Que doit apprendre l'enfant à la maison ? Que doit apprendre un enfant à l'école et quel est le profil à la fin de l'année scolaire ?	¿Qué debe aprender el niño en la casa? ¿Qué debe el niño aprender en el colegio y cuál sería el perfil al fin del año escolar?
2.15	Langue d'apprentissage	Quelle langue parlent les enfants et apprennent-ils à la maison et à l'école ? Dans quelle langue enseignez-vous ? Dans l'éducation bilingue interculturelle, quel est le défi en termes d'apprentissage des langues ?	¿Qué idioma hablan los niños y aprenden en la casa y el colegio? ¿En qué lengua enseña usted? En la educación bilingüe intercultural, ¿cuál es el desafío en términos de aprendizaje de idiomas?
2.16	Parcours professionnels	Comment avez-vous décidé de devenir enseignant ? Travaillez-vous dans des zones rurales/urbaines ? Quel est le profil de l'enseignant que la société demande ? Êtes-vous évalué ?	¿Cómo decidió llegar a ser profesor o profesora? ¿Trabaja o trabajó usted en la zona rural o urbana? ¿Qué perfil solicita la sociedad del profesor o profesora? ¿Es usted evaluado o evaluada?
2.17	Organisation de l'école et la pédagogie appliquée	Et que voulez-vous réaliser lorsque vous êtes en classe, lorsque vous	¿Qué quiere usted realizar cuando está en clase cuando hace su

	en classe	<p>faites votre programmation, quel est votre objectif principal ?</p> <p>Avez-vous un suivi pédagogique ?</p> <p>Bénéficiez-vous d'une formation continue ?</p> <p>Quelles sont les différences entre la pédagogie d'avant et celle d'aujourd'hui ?</p> <p>Cours et nombre d'heures sont-ils un facteur de réussite scolaire ?</p>	<p>programación, cual es el objetivo principal?</p> <p>¿Tiene usted un seguimiento pedagógico?</p> <p>¿Tiene la oportunidad de seguir haciendo capacitaciones?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias entre la pedagogía de antes y la de hoy?</p> <p>¿Usted cree que el curso y el número de horas es un factor de logro educativo?</p>
	Les compétences à apprendre à l'école	Quel est le profil que les enfants doivent atteindre, en termes de niveau scolaire ?	¿Cuál es el perfil que los niños deben de lograr al terminar el año escolar?
	Mesurer les résultats attendus	<p>Comment un enseignant ou un parent peut-il voir les résultats scolaires de leur enfant ?</p> <p>Comment se déroulent les évaluations scolaires en classe et à l'école ?</p>	<p>¿Cómo un profesor o un padre o una madre pueden ver los resultados escolares?</p> <p>¿Cómo se desarrolla las evaluaciones escolares en la clase o en el colegio?</p>

Annexe 7 : Liste des personnes interviewées

COD	LIEU	STATUT	NOM	QUANTITÉ
E1	Wanchaq	Mère	Bertha S. Dongo	Enfants : 2 filles et 2 garçons Parents : 2 mères et 1 père Enseignantes : La coordinatrice académique et l'enseignant responsable de la classe
E2		Fille	Dafne S. Dongo	
E3		Mère	Valentina Holguin	
		Garçon	Alessio Viacava	
E4		Mère	Melva Rado	
		Fille	Camila F. Munoz	
E5		Père	Ernesto Montegudo	
		Garçon	Shamir Montegudo	
E6	Enseignante	Diana Rios		
E6	Enseignante	Yenny Cusihuaman		
E7	Saylla	Mère	Gladis Aimituma	Enfants : 4 garçons et 2 Filles Parents : 2 pères et 4 mères Enseignantes : La directrice
E8		Garçon	Antonio J. Quispe	
		Garçon	Carlos Chihuantito	
E9		Père	Isaias Chihuantito	
E10		Belle-mère	Clemencia Espinoza	
E11		Garçon	Saul Gutierrez	
E12		Fille	Dayana Huitocollo	
E13		Père	Justino Huitocollo	
E14		Fille	Viviana Ancalle	
E15		Mère	Gregoria Ayco	
E16		Garçon	John Alex Huaman	
E17	Mère	Gregoria Lazarte		
E18	Directrice	Zulema E. Anaya		
E19	Huancarani	Garçon	Brandon Quispe	Enfants : 3 garçons et 4 filles Parents : 5 mères, 1 marraine et 2 pères Enseignants : 3 hommes et 2 femmes
E20		Marraine	Asuncion Viuda de Ventura	
E21		Fille	Sarita Castro	
E22		Père	Américo Castro	
E23		Mère	Marleney Huaman	
E24		Père	Wilfredo Suma	
		Fille	Ruth I. Suma	
E25		Mère	Alicia Pumalaura	
		Fille	Lidia Huaman	
E26		Mère	Delfina Pumachara	
E27		Garçon	Jhon Alex Barreto	
E28		Fille	Yanet Apaza	
E29		Mère	Rosa Pumachara	
		Garçon	Vladimir S. Huaman	
E30		Mère	Yudith Quispe	
E31		Enseignant	Edilberto Huallpa	
E32		Enseignant	Agripino Alvaro	
E33	Enseignante	Victoria Damares		
E34	Enseignant	Daniel Astete		
E35	Directrice	Dora L. Peralta		
E36	Spécialistes de l'éducation des écoles nationales	ONG	Soran Hallasi	Enseignants : 4 hommes et 3 femmes
E37		Spécialiste UGEL	Abel Luna	
E38		Directrice Challabamba	Adela Valencia	
E39		Spécialiste UGEL	Disan	
E40		Enseignant Quisicancha	Victoria	

E41		Directrice Tiracancha	Toribia L. Torres	
E42		Spécialiste DREC	Rómulo Del Carpio	
E43	Q'eros	Enseignant	Ruth Umeres	Enseignants : 1 femme et 3 hommes
E44		Enseignant PRONOEI	Hernan C. Huaman	
E45		Enseignant	Orlando Jimenez	
		Formateur CADEP	Tomas Flores	
E46	Qaliwarma	Superviseur	Yanet E. Cahuata	Une femme Superviseur

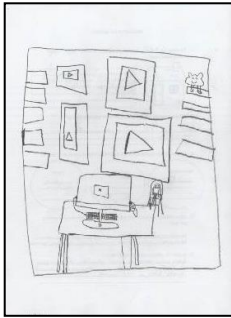
Annexe 8 : Variables et valeurs générées dans le logiciel SPSS

N°	Nom variables	Signification	Valeurs
1	COLEGIO	École	Wanchaq
			Saylla
			Huancarani A
			Huancarani B
			Huancarani C
2	EDAD	Âge	8 ans
			9 ans
			10 ans
			12 ans
3	SEXO	Sexe	Homme
			Femme
4	CONVIVENCIA	Coexistence	Mère
			Père
			Famille nucléaire
			Famille élargie
5	TIPFAM	Type de famille	Mère - monoparentale
			Père monoparentale
			Biparentale
6	CONHER	Vivre	Enfant unique
			Avec frères ou sœurs
7	WMADRE	Travail de la mère	Femme au foyer
			Vendeuse
			L'agriculture et l'élevage
			Profession / métier diplômé
			Travail artisanal
			Travail dans un instance du gouvernement
			Travail dans une entreprise
			Pas de réponse
8	WPADRE	Travail du père	Transport
			Commerçant
			Agriculture
			Professionnel
			Métier artisanal
			Travail pour l'état
			Travail pour une entreprise
			Ouvrier
			Homme de foyer
			Faire de briques
			Chargeur de sac
			Pas de réponse
			9
Communication, lecture et écriture			
Art et culture			
Science et technologie			
Éducation physique			

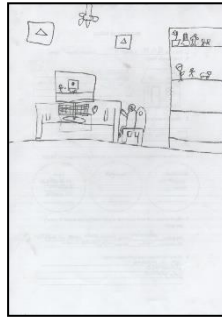
			Éducation morale et civique
			Langue originaire quechua
			Langue étrangère anglais
			Éducation religieuse
			Pas de réponse
10	CURSONOGUSTO	Cours non préféré	Les mathématiques
			Communication, lecture et écriture
			Art et culture
			Science et technologie
			Éducation physique
			Éducation morale et civique
			Langue originaire quechua
			Langue étrangère anglais
			Éducation religieuse
			Pas de réponse
11	RAZONAGRADO	Raisons pour lesquelles ils aiment le cours	Le contenu
			D'appréciation positive
			En relation avec aspect de la vie future
			La méthodologie
			La motivation
			Le contenu
12	RAZONDESAGR	Raison pour lesquelles ils n'aiment pas le cours	Découragement
			La manque de résultat
			Risque
			La méthodologie
13	SERGRANDE	Vie future de l'enfant	Footballeur
			Médecin
			Forces armées et policiers
			Ingénieur, architecture construction, botanique informatique et inventeur
			Dessinateur et métiers artistiques chanter, peintre, écrivain et danseur)
			Vétérinaire /garde des animaux
			Professeur
			Youtubeur
			Comptoir
			Avocat
			Commerçant
			Aider les autres
			Dessin sans précision et sans dessin
14	RESPADRE	Responsabilité du père à la maison	Travail
			S'occupe de la maison
			Garde les enfants
			Travaille et s'occupe du ménage
			Travaille et me garde
			S'occupe de la maison et me garde
			M'aide
			M'éduque
			Je ne sais pas
15	RESMADRE	Responsabilité de	Travail

		la mère à la maison	S'occupe de la maison
			Garde les enfants
			Travaille et s'occupe du ménage
			Travaille et me garde
			S'occupe de la maison et me garde
			M'aide
			Je ne sais pas

Annexe 9 : Les dessins des enfants à Wanchaq – Zone urbaine - 2019



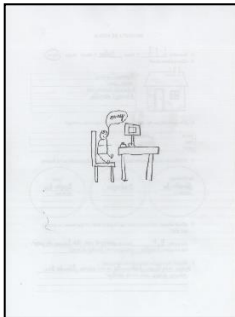
1. Youtubeur – garçon de 9 ans



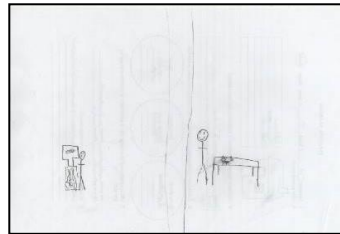
2. Youtubeur, garçon de 10 ans



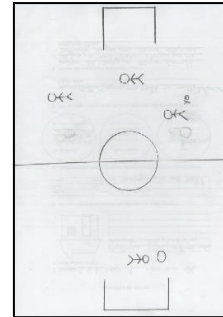
3. Youtubeur – garçon de 9 ans



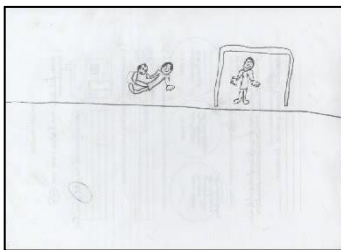
4. Youtubeur, garçon de 9 ans



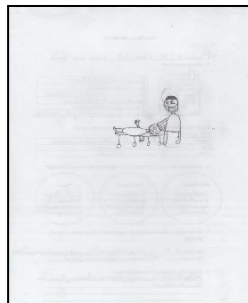
5. Ingénierie des systèmes et vétérinaire, garçon de 10 ans



6. Footballeur, garçon de 9 ans



7. Footballeur, garçon de 9 ans



8. Chirurgien plastique, garçons 10 ans



9. Vétérinaire, fille de 9 ans

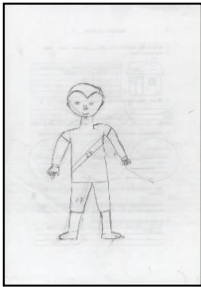


10. Vétérinaire, fille de 10 ans



11. Danseuse – fille de 9 ans

Annexe 10 : Les dessins des enfants à Saylla - Zone périurbaine- 2019



**1. Footballeur, garçon
10 ans**



**2. Vétérinaire, garçon de 9
ans**



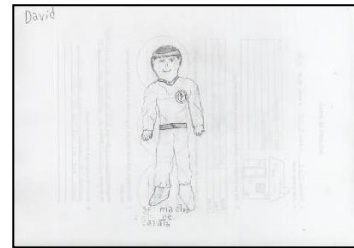
3. Vétérinaire, fille de 9 ans



**4. Vétérinaire, fille de 9
ans**



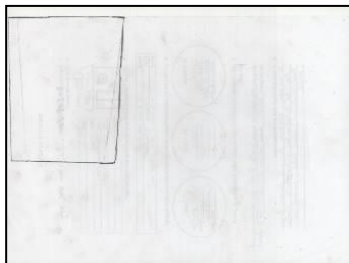
**5. Vétérinaire, fille de 10
ans**



**6. Enseignante de Carate,
garçon de 9 ans**



7. Avocat, fille de 9 ans



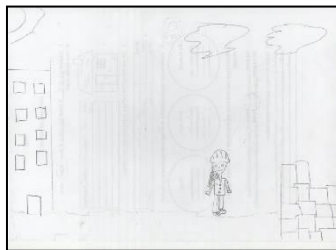
8. Fille de 12 ans



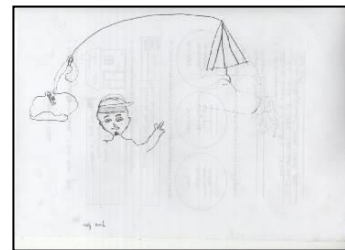
**9. Comptable de banque,
fille de 10 ans**



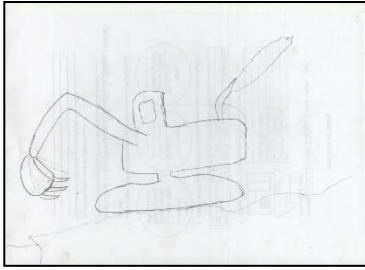
10. Fille de 8 ans



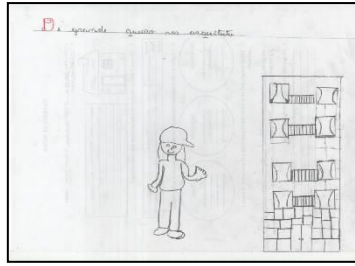
**11. Ingénieur, fille de 9
ans**



**12. Ingénieur civil, garçon de
9 ans**



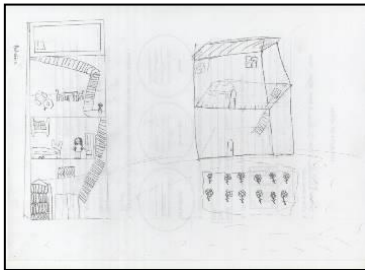
13. Garçon de 9 ans



14. Architecte, fille de 10 ans



15. Médecin, fille de 10 ans



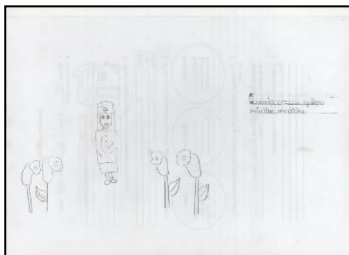
16. Biologiste, fille de 10 ans



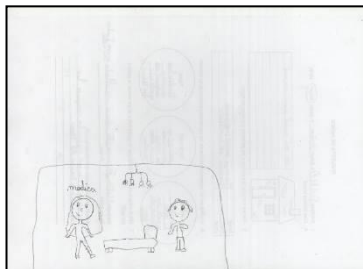
17. Chirurgien plastique, fille de 9 ans



18. Infirmière, fille de 9 ans



19. Médecin, fille de 9 ans



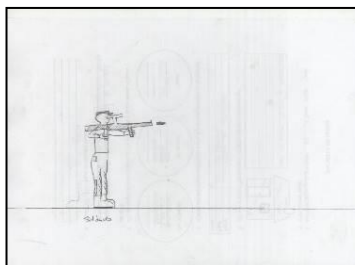
20. Médecin, fille de 9 ans



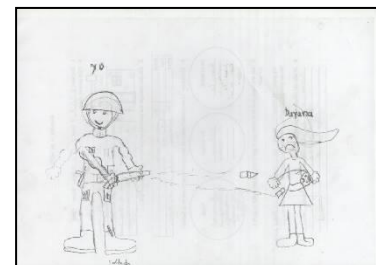
21. Police, un garçon de 9 ans



22. Police, fillette de 9 ans



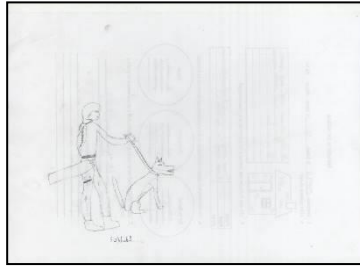
23. Soldat, garçon 10 ans



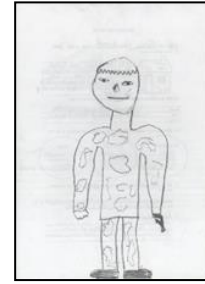
24. Soldat, garçon de 9 ans



25. Soldat, garçon de 9 ans



26. Soldat, garçon de 10 ans



27. Militaire, garçon de 9 ans



28. Soldat, garçon de 10 ans

Annexe 11 : Les dessins des enfants à Huancarani -zone rurale- 2019



1. Médecin, fille de 10 ans



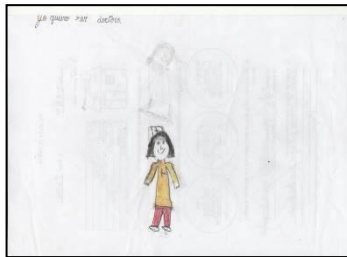
2. Pédiatre, fille de 10 ans



3. Médecin, fille de 9 ans



4. Médecin, fille de 10 ans



5. Médecin, fille de 10 ans



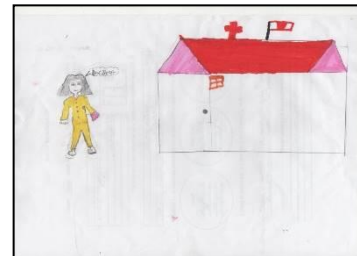
6. Médecin, fille de 10 ans



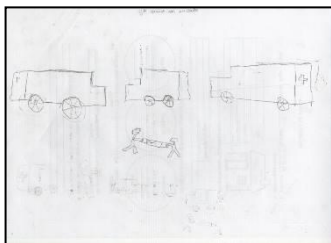
7. Homéopathe, fille de 9 ans



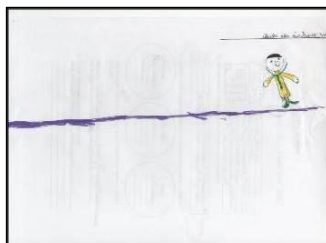
8. Médecin, fille de 10



9. Médecin, fille de 9 ans



10. Médecin, garçon de 10 ans



11. Médecin, garçon de 10 ans



12. Footballeur, fille de 9 ans



13. Footballeur, garçon de 10 ans



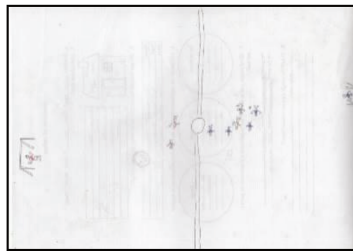
14. Footballeur, garçon de 10 ans



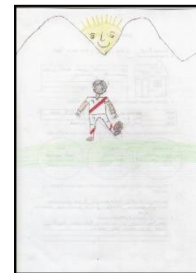
15. Footballeur, garçon de 10 ans



16. Footballeur, garçon 9 ans



17. Footballeur, garçon 10 ans



18. Footballeur, garçon 10 ans



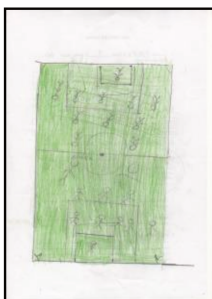
19. Footballeur, garçon 9 ans



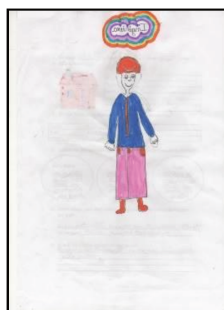
20. Footballeur, garçon 10 ans



21. Footballeur, garçon 9 ans



22. Footballeur, garçon 9 ans



23. Ingénieur, fille de 10 ans



24. Ingénieur Robotique, garçon 10 ans



25. Ingénieur, garçon 10 ans



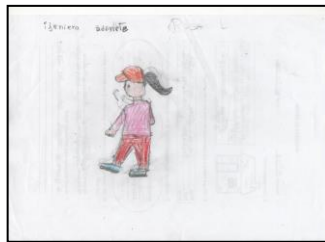
26. Ingénieur, garçon 9 ans



27. Ingénieur, garçon 10 ans



28. Ingénieur, garçon 9 ans



29. Ingénieure fille de 9 ans



30. Ingénieur en environnement, fille de 9 ans



31. Police de circulation, fille de 10 ans



32. Soldat, garçon de 10 ans



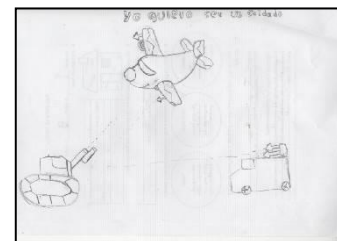
33. Soldat, garçon de 9 ans



34. Militaire, garçon de 10 ans



35. Police, garçon de 10 ans



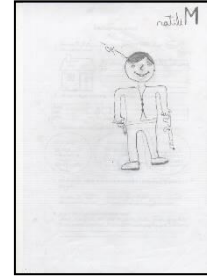
36. Soldat, garçon de 9 ans



37. Militaire, garçon de 10 ans



38. Police, garçon de 10 ans



39. Police, garçon de 10 ans



40. Police, garçon de 9 ans



41. Police, garçon de 9 ans



42. Police, fille de 9 ans



43. Écrivain, fille de 9 ans



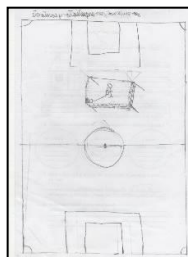
44. Créatrice de mode, enfant de 10 ans



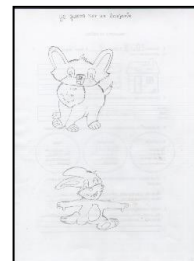
45. Chanteuse, fille de 9 ans



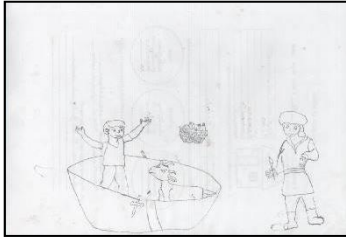
46. Chanteuse, fille de 9 ans



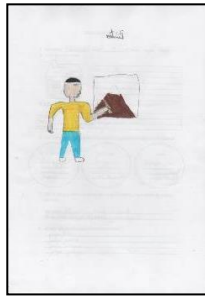
47. Architecte et chanteur, garçon de 10 ans



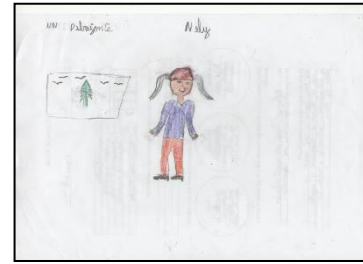
48. Artiste, garçon de 9 ans



49. Artiste, garçons de 9 ans



50. Artiste, garçon de 9 ans



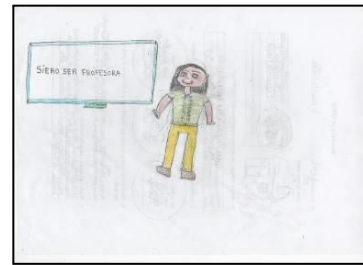
51. Artiste, fille de 9 ans



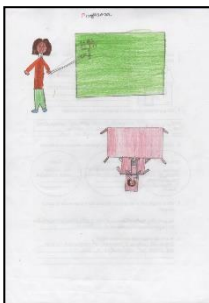
52. Enseignante, fille de 10 ans



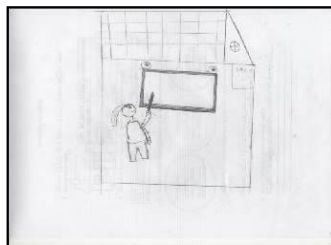
53. Enseignante, fille de 10 ans



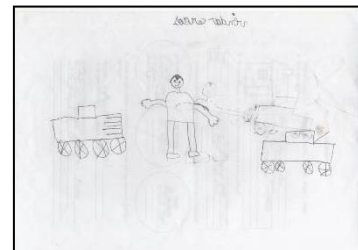
54. Enseignante, fille de 10 ans



55. Enseignante, fille de 9 ans



56. Enseignante, fille de 10 ans



57. Vendeur de voitures, garçon de 9 ans



58. Comptable, fille de 9 ans



59 Extraterrestre, garçon, 9 ans

Annexe 12 : Résultats scolaires selon le bulletin de notes en fonction des lieux de l'étude

TABLEAU 55 -NOTES SCOLAIRES DES ÉLÈVES (FILLES ET GARÇONS) DE L'ÉCOLE DE WANCHAQ - ZONE URBAINE

<i>Cours</i>	<i>Tendance bleue</i>			<i>Tendance orange</i>		
	<i>Note AD</i>			<i>Note A</i>		
		F	M		F	M
Lecture et écriture en Castillan	4	1	3	8	2	6
Mathématiques	2	0	2	10	3	7
Sciences et technologie	1	0	1	11	3	8
Art et culture	0	0	0	12	3	9
Sport	0	0	0	12	3	9
Éducation morale et civique	5	1	4	7	2	5
Éducation religieuse	3	1	2	9	2	7
Langue étrangère anglais	4	1	3	8	2	6

TABLEAU 56 - NOTES SCOLAIRES DES ÉLÈVES (FILLES ET GARÇONS) DE L'ÉCOLE DE SAYLLA - ZONE PÉRIURBAINE

<i>Cours</i>	<i>La tendance orange</i>			<i>La tendance grise</i>			<i>La tendance jaune</i>		
	<i>Note A</i>	F	M	<i>Note B</i>	F	M	<i>Note C</i>	F	M
	Lecture et écriture en Castillan	17	10	7	7	4	3	3	1
Mathématiques	17	9	8	7	5	2	3	2	1
Sciences et technologie	13	7	6	13	8	5	1	0	1
Art et culture	27	15	12	0	0	0	0	0	0
Sport	27	15	12	0	0	0	0	0	0
Éducation morale et civique	20	12	8	6	3	3	1	0	1
Éducation religieuse	27	15	12	0	0	0	0	0	0

TABLEAU 57 - NOTES SCOLAIRES DES ÉLÈVES (FILLES ET GARÇONS) DE L'ÉCOLE DE HUANCARANI - ZONE RURALE CLASSE A

Cours	La tendance Bleue			La tendance orange			La tendance grise			La tendance jaune		
	Note AD	F	M	Note A	F	M	Note B	F	M	Note C	F	M
Lecture et écriture en Castillan	1	0	1	16	6	10	5	3	2	0	0	0
Mathématiques	2	0	2	14	6	8	5	3	2	0	0	1
Sciences et technologie	0	0	0	20	9	11	1	0	1	1	0	1
Art et culture	1	0	1	21	9	12	0	0	0	0	0	0
Sport	0	0	0	17	11	6	6	3	2	0	0	0
Éducation morale et civique	0	0	0	19	8	11	3	1	2	0	0	0
Éducation religieuse	0	0	0	22	9	13	0	0	0	0	0	0

TABLEAU 58 - NOTES SCOLAIRES DES ÉLÈVES (FILLES ET GARÇONS) DE L'ÉCOLE DE HUANCARANI - ZONE RURALE CLASSE B

Cours	La tendance Bleue			La tendance Orange		
	Note AD	F	M	Note A	F	M
Lecture et écriture en Castillan	1	1	0	20	9	11
Mathématiques	1	0	1	20	9	11
Sciences et technologie	0	0	0	21	9	12
Art et culture	3	1	2	19	8	11
Éducation morale et civique	0	0	0	21	9	12
Éducation religieuse	0	0	0	21	9	12

TABLEAU 59 - *NOTES SCOLAIRES DES ÉLÈVES (FILLES ET GARÇONS) DE L'ÉCOLE DE HUANCARANI - ZONE RURALE CLASSE C*

Cours	<i>La tendance Bleu</i>			<i>La tendance orange</i>		
	<i>Note AD</i>	F	M	<i>Note A</i>	F	M
Lecture et écriture en Castillan	1	1	0	21	10	11
Mathématiques	4	3	1	18	8	10
Sciences et technologie	0	0	0	22	11	11
Art et culture	1	1	1	20	9	10
Sport	2	2	4	16	9	7
Éducation morale et civique	0	0	0	22	11	11
Éducation religieuse	0	0	0	22	11	11

Annexe 13 : Les cours que les étudiants aiment et n'aiment pas selon les zones d'étude

TABLEAU 60 - TABLEAU CROISÉ DES COURS QU'ILS AIMENT ET DES ZONES D'ÉTUDE

Cours	WANCHAQ	SAYLLA	HUANCARANI	Total
	Zone urbaine	Zone périurbaine	Zone rurale	
Lecture et écriture en Castellane	0	4	15	18
Mathématiques	5	15	18	38
Sciences et technologie	0	17	2	10
Art et culture	1	0	14	15
Sport	4	1	2	7
Éducation morale et civique	0	0	1	1
Éducation religieuse	0	0	4	4
Langue étrangère anglais	1	0	0	1
Langue originaire Quechua	1	0	2	2
Tic	0	0	1	1
Pas de réponse	0	0	2	2
Total	12	27	60	99

TABLEAU 61 - TABLEAU CROISÉ DES COURS QU'ILS N'AIMENT PAS ET DES ZONES D'ÉTUDE

Cours	WANCHAQ	SAYLLA	HUANCARANI	Total
	Zone urbaine	Zone périurbaine	Zone rurale	
Lecture et écriture en Castellane	2	12	17	31
Mathématiques	1	4	17	22
Sciences et technologie	0	2	2	4
Art et culture	0	2	2	4
Sport	0	1	0	1
Éducation morale et civique	0	1	0	1
Langue étrangère anglais	4	0	0	4
Langue originaire Quechua	2	0	14	16
Tutorat	0	0	3	3
Pas de réponse	3	5	5	13
Total	12	27	60	99