



L'ÉCOLE D'APPLICATION DE LA FACULTE D'ÉDUCATION DE L'USP: MEMOIRES D'UNE DIRECTRICE (1998-2001)¹

Izabel Galvão
Universidade Sorbonne Paris Nord – Paris 13
Centro Interuniversitário EXPERICE
izabel.galvao@univ-paris13.fr

RÉSUMÉ

L'un des objectifs de ce texte est de faire trace du processus de restructuration de l'École d'Application de la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo (EAFEUSP) dans la période 1998 à 2001, en questionnant des dimensions de l'univers scolaire et les spécificités qui caractérisent une "école d'application". Inscrite dans une perspective de recherche biographique en éducation, l'analyse proposée dialogue avec certains des moments critiques de l'histoire de l'école et s'ancre dans l'expérience de l'autrice en tant que directrice de la EAFEUSP à cette période. Les thèmes abordés couvrent des aspects de l'organisation et du fonctionnement interne de l'école, ainsi que des aspects de ses relations avec son environnement territorial et académique, en réfléchissant à son rôle dans la recherche en éducation et la formation des enseignants.

Mots-clés: Mémoire. École d'application. Gestion démocratique.

A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP: MEMÓRIAS DE UMA DIRETORA (1998 -2011)

RESUMO

Um dos objetivos deste texto é registrar aspectos do processo de reestruturação da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP) no período de 1998 a 2001, interrogando dimensões do universo escolar e as especificidades que caracterizam uma "escola de aplicação". Inscrita numa perspectiva de pesquisa biográfica em educação, a análise proposta dialoga com momentos críticos da história da EAFEUSP e ancora-se na experiência da autora como sua diretora nesse período. Os temas abordados abrangem aspectos da organização e funcionamento interno da escola – trabalho coletivo, progressão da aprendizagem – e aspectos das relações desta com o seu entorno territorial e acadêmico, refletindo sobre o seu papel nas pesquisas educacionais e na formação de professores.

Palavras-chave: Memória. Escola de aplicação. Gestão democrática.

LA ESCUELA DE APLICACIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA USP: MEMORIAS DE UN DIRECTOR (1998 -2011)

RESUMEN

Uno de los objetivos de este texto es registrar aspectos del proceso de reestructuración de la Escuela de Aplicación de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (EAFEUSP) en el período de 1998 a 2001, cuestionando las dimensiones del universo escolar y las

¹ Cette version est une traduction réalisée par l'autrice.



especificidades que caracterizan a una "escuela de aplicación". Desde una perspectiva de investigación biográfica en educación, el análisis propuesto dialoga con momentos críticos de la historia de la escuela y se ancla en la experiencia de la autora como directora de EAFEUSP durante este periodo. Los temas tratados incluyen aspectos de la organización y el funcionamiento interno de la escuela -trabajo colectivo, progresión del aprendizaje- y aspectos de sus relaciones con su entorno territorial y académico, reflexionando sobre su papel en la investigación educativa y la formación del profesorado.

Palabras clave: Memoria. Escuela de aplicación. Gestión democrática.

THE SCHOOL OF APPLICATION OF THE USP FACULTY OF EDUCATION: REMINISCENCES OF A DIRECTOR (1998 -2011)

ABSTRACT

One of the objectives of this text is to record aspects of the restructuring process of the School of Application of the Faculty of Education of the University of São Paulo (EAFEUSP) in the period from 1998 to 2001, questioning dimensions of the school universe and the specificities that characterize an "application school". Inscribed in a biographical research perspective in education, the analysis proposed is in dialogue with some of the critical moments in the history of the school and is anchored in the experience of the author as director of the EAFEUSP within that period. The topics covered include aspects of the school's internal organisation and functioning, as well as aspects of its relations with its territorial and academic environment, reflecting on its role in educational research and teacher training.

Keywords: Memory. Application school. Democratic management.

INTRODUCTION

Ce texte vise à faire trace du processus de restructuration de l'École d'Application de la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo (EAFEUSP) dans la période de 1998 à 2001, en interrogeant des dimensions propres à l'univers scolaire et les spécificités qui caractérisent une "école d'application". Il envisage également contribuer à la réflexion sur ce que devrait être une école d'application et, plus largement, ce que peut être toute école en tant que lieu qui, outre le travail pédagogique développé avec les élèves, participe à la formation des enseignants et à la production de connaissances sur l'éducation.

L'invitation à écrire cet article m'a obligé à plonger dans mes souvenirs des trois années intenses que j'ai passées à la direction de l'EAFEUSP. Mes souvenirs de cette période ont commencé à être réactivés grâce au témoignage donné pour les commémorations des soixante ans de la création de l'école, en 2019². Le processus d'écriture m'a confronté à des lacunes dans

² L'interview concédée à Elizabeth Braga est accessible sur le site <http://www4.fe.usp.br/entrevista-com-izabel-galvao-ex-docente-da-feusp-e-ex-diretora-da-escola-de-aplicacao>.



ma mémoire et m'a conduit à rechercher d'autres sources. Dans mes dossiers personnels, j'ai trouvé de nombreux documents que j'avais produits à cette époque et, bien qu'incomplets, leur lecture m'a permis de reprendre contact avec des aspects oubliés, comblant peu à peu les vides laissés par les vingt années qui me séparent de cette expérience. En lisant les comptes rendus des actions planifiées et/ou réalisées, des réflexions intenses à ce moment-là ont refait surface, ainsi que des questions restées sans réponse.

Pour mieux comprendre la crise qui a précédé ma gestion, il a fallu rechercher des publications se référant à la période 1976-1984, durant laquelle l'EAFEUSP a connu de profondes réorganisations. Il s'agit d'écrits de José Mario Pires Azanha³ (1983, 1984, 1987), représentant de la Faculté d'Éducation auprès de la direction de l'EA durant cette période et de la thèse de Nivea Gordo (2010), coordinatrice pédagogique et ensuite directrice de l'école. Comme source consultée pour l'élaboration de ce récit, il convient également de mentionner le site web institutionnel de l'École d'Application, dont les données actualisées sur le projet et le fonctionnement de l'institution ont permis de vérifier les changements et les permanences par rapport à certains aspects remémorés ici. Ces éléments d'actualité ont aidé en outre à raviver ma familiarité avec cet univers déjà lointain dans le temps et l'espace.

Malgré le processus de recherche entrepris et la consultation de sources écrites, ce récit ne prétend pas à l'objectivité, il ne s'agit pas d'un travail historiographique. Il est basé sur le point de vue "situé" (HARAWAY, 2007) d'une directrice *de passage*, qui a cumulé cette fonction avec celle d'une enseignante-chercheuse de la Faculté d'Éducation. Refusant une position d'extériorité par rapport au sujet traité, ce récit appuyé surtout sur la mémoire de sa narratrice ne renonce pas pour autant à un certain type de vérité, que Tzvetan Todorov (1995) qualifie d'intersubjective. Selon cet auteur, si les sources sur lesquelles se fonde l'histoire permettent de caractériser les dimensions objectives des événements du passé, les témoignages oraux sur lesquels se fonde la mémoire mettent en évidence les marques sensibles laissées sur ses protagonistes. C'est une vérité référentielle dans le premier cas et intersubjective dans le second.

³ L'œuvre de José Mario Pires Azanha (1931-2004), professeur à la FEUSP depuis 1974, représente une contribution fondamentale à la pensée sur l'éducation au Brésil. Il a marqué l'histoire de la Faculté d'Éducation mais aussi celle de l'éducation dans l'État de São Paulo, ayant eu une participation décisive dans la démocratisation du secondaire lors de son passage comme directeur général au Secrétariat d'Éducation dans la gestion Ulhôa Cintra (1967 – 1970). Son action auprès de l'École d'Application lui a fourni matière pour réfléchir sur des thèmes centraux de son œuvre, tels que l'autonomie de l'école et la responsabilité de l'université dans l'amélioration de l'enseignement public. Ces écrits sur l'EAFEUSP constituent l'un des dix thèmes du fond dédié à son œuvre sur le site de la FEUSP

http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/midiateca_canal.asp?cond=2&assunto=9.



Dans ce texte, l'implication de l'autrice avec les situations abordées est assumée et rendue explicite comme partie intégrante de la réalité à comprendre. Inscrit dans le paradigme de la recherche biographique en éducation (DELORY-MOBERGER, 2014), le texte privilégie le registre narratif, alternant l'utilisation de la première personne du singulier et du pluriel. L'utilisation de cette dernière vise à souligner la dimension collective du travail de direction, et n'est pas à confondre avec une ressource rhétorique de modestie. L'utilisation du "nous" permet également de mettre en évidence qu'en tant que *reconstruction* du passé; la mémoire a toujours une dimension collective, comme l'enseigne Maurice Halbwachs (1968).

I. UNE HISTOIRE PONCTUEE DE CRISES

Les premières écoles d'application liées aux universités sont apparues au Brésil avec le décret fédéral n° 9053 de 1946, sous le gouvernement de Getúlio Vargas. Mataluna (2019, p. 1026) inscrit cette émergence dans le processus de redémocratisation que connaissait le pays, un moment qui "[...] a favorisé le débat sur les orientations de l'éducation brésilienne et, dans une certaine mesure, l'expérimentation et la mise en œuvre de nouvelles idées". L'EAFEUSP acquiert ce statut en 1972 lorsque l'école de démonstration du Centre régional de recherche en éducation (CRPE) "Prof. Queiroz Filho", de l'Institut national d'études pédagogiques du ministère de l'éducation et de la culture, est incorporée à l'Université de São Paulo et plus particulièrement à la Faculté d'Éducation (FEUSP).

La lecture du rapport d'activités de la période 1976 -1980 nous donne des indications sur ce processus d'incorporation qui s'est limité aux mesures légales concernant le changement de dénomination, dans un processus de transition initié en 1968, avant même l'extinction définitive du CRPE. Double transition, puisque la FEUSP se constituait alors comme composante autonome séparée de la Faculté de Philosophie, Sciences et Lettres⁴, et se retrouve soudainement responsable d'une école primaire en fonctionnement depuis 1959, "sans même la mise à disposition de ressources pour la simple continuité de son entretien" (GORDO, 1981, p. 7). Le rapport se réfère à ce contexte pour expliquer l'absence d'explications claires sur les objectifs, la structure et le fonctionnement de l'école, ainsi que de données sur la période antérieure à 1976.

⁴ Composante fondée en 1934, la Faculté de Philosophie, Sciences et Lettres se restructure lors de la réforme universitaire de 1970 et devient Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH).



L'année 1976 inaugure une nouvelle phase dans l'histoire de l'École d'Application et des relations entre celle-ci et la Faculté d'Éducation, le lien étant désormais assuré par un enseignant ayant la fonction de représentant de la FE auprès de la direction de l'EA. Investie par José Mario Pires Azanha, la figure du représentant remplacera, dans le Règlement élaboré en 1978, le Conseil consultatif, instance prévue auparavant dont l'inexistence en pratique renforçait l'éloignement entre la direction de la FEUSP et les activités de l'EA.

C'est une période marquée par de profonds changements dans le fonctionnement de l'école, tels que la réduction du nombre de classes et l'introduction du tirage au sort public comme moyen de recrutement des élèves, en remplacement aux tests d'aptitude. Un autre changement important a été la réduction du personnel avec la dissolution de l'équipe d'assistance à l'élève⁵.

Les mesures introduites par Azanha répondaient au souci de consolider un concept de ce que devrait être une école d'application. L'idée d'exemplarité sous-tend ce concept. Exemple en tant qu'indication de la "viabilité d'un enseignement public efficace sans conditions privilégiées", une dimension dont la pertinence politique en était une des justifications "en ces temps où la mauvaise qualité de l'enseignement public est la principale raison, manipulée idéologiquement, pour légitimer la négligence du gouvernement envers l'école publique" (AZANHA, 1987, p. 169-70). Exemple également par "l'effort permanent de révision conceptuelle" (AZANHA, 1987, p. 170), une école d'application doit être "[...] source privilégiée d'indication des directions possibles et souhaitables dans l'acheminement des multiples problèmes qui se posent continuellement à toute école" (AZANHA, 1984).

En termes pédagogiques, le document "Orientation technique du plan scolaire annuel", élaboré par José Mario Azanha en 1976, affiche l'intention d'opérer une rupture avec la tradition de rénovation pédagogique présente depuis 1958, date de la création de l'École par le CRPE. Visant le développement d'individus dotés d'une capacité critique, le processus d'enseignement devrait privilégier la "transmission triviale de connaissances" plutôt que le "développement hypothétique d'habitudes et d'attitudes", car "la capacité de se critiquer soi-même et la société dans laquelle on vit est le seul support solide pour le développement d'individus libres et créatifs" (AZANHA *apud* GORDO, 1981, p. 9).

En 1984, parallèlement au mouvement de lutte pour la mise en place des trois années de lycée à l'EAFEUSP, une controverse surgit sur la permanence même de l'école à l'Université

⁵ Cette équipe contenait des fonctions relatives à l'assistance psychologique, orthophonique et à l'éducation sanitaire (GORDO, 1981).



de São Paulo, ayant été cogitée son transfert à la tutelle du Secrétariat d'État chargé du système public d'éducation. La Présidence de l'Université s'interroge sur la pertinence de maintenir une école élémentaire dans un établissement d'enseignement supérieur et demande à la FEUSP de se prononcer à ce sujet. Selon Nivea Gordo (2010), ce questionnement résultait des pressions exercées par des membres de la communauté universitaire mécontents avec la réduction des places introduite en 1982, et révélait une vision selon laquelle la finalité ultime de cette école serait l'accueil d'élèves provenant de cette communauté fonctionnelle.

Interpelée par la Présidence, le Conseil d'administration⁶ de la FEUSP examine l'alternative du désengagement et le débat entre ses membres révèle que, même parmi les enseignants de cette faculté, il n'y avait pas de vision commune sur ce que devrait être une école d'application. L'existence de divergences est devenue explicite dans le conflit public entre les professeurs José Mario Azanha et Nélio Parra⁷ autour l'offre de stages et de la réalisation des recherches dans l'EA. Le premier a défendu l'importance de l'existence de normes pour éviter que la présence de stagiaires et de chercheurs ne nuise au fonctionnement et à l'enseignement dans l'école. Le second a estimé que les restrictions excessives à l'accueil des stagiaires de la FEUSP mettaient en question la pertinence de maintenir l'école comme partie intégrante de l'institution.

La mise en place des trois années de lycée, en 1985 – en réponse à la demande des parents qui souhaitaient assurer la continuité de la scolarité de leurs enfants après le collège – a représenté l'affirmation de l'intérêt de l'Université et de la Faculté d'Éducation pour le maintien de l'EA. Cette déclaration n'éliminait cependant pas les ambiguïtés de ces instances dans leurs responsabilités vis-à-vis de l'École d'Application, ni l'existence de visions divergentes, également internes à l'école elle-même, quant à ses finalités et ses modes de fonctionnement.

L'année 1984 coïncide avec mon entrée comme étudiante dans le cours de pédagogie à la FEUSP. Je n'ai pas eu d'échos des polémiques liées à l'école durant les quatre années de ma formation initiale. Je me souviens d'avoir entendu certains professeurs parler de l'école en utilisant le diminutif – *l'escolinha* – mais ces évocations étaient sporadiques et non systématiques. C'est lors de mon master et doctorat que j'ai commencé à mieux situer l'école grâce à ma directrice de thèse Heloysa Dantas, qui me racontait du projet mis en place avec le

⁶ Plus haute instance collégiale des composantes de l'université.

⁷ Chef du département de méthodologie et pratique d'enseignement de la FEUSP.



service d'orientation scolaire en faveur des enfants en difficulté dans l'acquisition de la lecture et écriture. Il s'agissait de récits positifs et enthousiastes, le projet « Lettres et Livres » étant vu comme collaboration fructueuse, tant pour l'école et ses élèves comme pour la chercheuse (DANTAS; CAMARGO, 1994).

Ce n'est qu'en 1998, alors que j'étais depuis peu en poste d'enseignante à la FEUSP, que j'ai eu à nouveau des nouvelles de l'institution. Elles m'ont été données par Myriam Krasilchik, directrice de la FEUSP, qui m'a expliqué que l'EA sortait d'une crise institutionnelle pour la résolution de laquelle le Conseil d'administration de la FEUSP avait dû intervenir en nommant des enseignants-chercheurs⁸ pour diriger temporairement l'école.

Le dépassement de cette crise – qui a conduit à la démission d'un grand nombre d'enseignants de l'école – a donné naissance à de nouveaux efforts de rapprochement et d'intégration effective avec la Faculté d'Éducation. Le nouveau Règlement instituait que les postes de directeurs et vice-directeurs pouvaient être pourvus par des enseignants de la FEUSP ou de la EA, à travers des élections auprès des membres de deux communautés.

C'est dans ce contexte que j'ai accepté de participer au processus électoral suite auquel j'ai occupé le poste de directrice pour trois ans⁹.

II. PROJET POLITIQUE-PEDAGOGIQUE: GESTION DEMOCRATIQUE ET TRAVAIL COLLECTIF

Approuvé en 1998, le nouveau Règlement¹⁰ visait à adapter le projet et le fonctionnement de l'école à la loi « Directives et Bases de l'Éducation¹¹ » (LDB 9.394) de 1996, et à consolider le dépassement de la crise institutionnelle qui avait éclaté en 1995. Aussitôt en poste, j'ai dû lancer les processus de changements requis pour la mise en œuvre de la nouvelle organisation, me voyant obligée de renoncer à une période d'observation au cours de laquelle j'aurais pu me familiariser progressivement avec la dynamique et les problèmes de l'école.

L'École d'Application jouissait de la réputation d'une école publique de qualité, ce qui se donnait à voir à travers le très grand nombre d'inscrits pour le tirage au sort d'entrée. Offrant l'enseignement primaire et secondaire à environ six-cent soixante-dix élèves, l'école proposait

⁸ Le professeur D'Olim Marote et par la suite Jair Militão da Silva et João Pedro da Fonseca, en binôme.

⁹ Pour mon premier mandat, de 1998 à 2000, j'ai constitué un ticket avec Leandro André de Souza, enseignant de physique de l'EA, dont la candidature celui-ci conditionnait à la présentation d'un enseignant-chercheur pour le poste de directeur. Pour le deuxième, je me suis présentée avec Vanderlei Pinheiro Bispo, enseignant d'histoire de l'EA.

¹⁰ Il s'agit d'un instrument qui définit l'ensemble des aspects du fonctionnement de l'établissement.

¹¹ Loi nationale qui donne le cadre pour l'organisation des systèmes d'enseignement publics et privés.



deux classes de trente élèves par niveau. Les soixante places pour composer les classes de la première année de l'élémentaires étaient tirées au sort avant chaque rentrée: 1/3 réservée aux enfants du personnel administratif et enseignant de la FEUSP, 1/3 aux enfants du personnel d'autres composantes de l'Université, et 1/3 à la communauté en général¹². La bonne réputation de l'école attirait des familles issues des couches moyennes qui auraient tendance à mettre leurs enfants dans le privé, mais voyaient dans l'EA une chance pour inscrire leurs enfants dans l'enseignement public. La communauté éducative se caractérisait ainsi par une grande diversité du point de vue des origines sociales et des conditions socio-économiques ce qui correspondait à une situation propice à la réalisation d'un projet d'école publique pour tous.

Les changements introduits par le nouveau règlement touchaient avant tout la gestion et le système de progression des élèves. En ce qui concerne le premier aspect, les nouvelles dispositions étaient basés sur les préceptes de la gestion démocratique tels que stipulés par la LDB de 1996. Elles concernaient la manière dont les postes de directeur et de directeur adjoint étaient pourvus – élus parmi les enseignants de l'école ou de la faculté d'éducation –, ainsi que la composition et les attributions du Conseil d'école. Bien que déjà prévu dans les règlements antérieurs, cette instance collégiale a vu sa composition élargie, incluant, outre les représentants du personnel enseignant et non-enseignant de l'école elle-même, des représentants des élèves et des parents, ainsi que des représentants de chacun des trois départements de la Faculté d'Education et de sa communauté étudiante. Élevé au rang de plus haute instance de délibération au sein de l'École d'Application, soumis uniquement au Conseil d'administration de la FEUSP, le Conseil d'école était proposé comme pivot de la gestion démocratique, destiné à discuter et à délibérer sur des questions relatives au projet pédagogique et aux problèmes quotidiens de l'école.

Consciente que sa simple installation ne suffisait pas à assurer la gestion démocratique de l'école, il a fallu lui donner du sens par le biais d'agendas cohérents et de dynamiques favorisant le dialogue et la participation de tous ses membres. Ainsi, à l'initiative de cette instance collégiale, un large processus d'écoute des élèves a été entrepris qui s'est ensuite transformé en une évaluation institutionnelle, basée sur un questionnaire élaboré et analysé par les membres du Conseil.

¹² Les places dans les autres années scolaires restaient exceptionnelles et étaient aussi soumises au tirage au sort.



Parallèlement, il a fallu clarifier les rôles des autres instances de participation qui existaient déjà dans l'EA pour éviter les superpositions et la perte d'informations entre eux, comme pouvait être le cas pour les conseils de classe et les assemblées de classe¹³.

Organisation en cycles avec progression continue

Le nouveau Règlement a introduit l'organisation de l'enseignement en cycles¹⁴. Afin d'accueillir avec plus de souplesse les différents rythmes d'apprentissage, le redoublement n'était possible qu'à la fin de chaque cycle. Visant à réduire l'échec scolaire et le décrochage, cette mesure avait commencé à être mise en œuvre dans le système public d'enseignement de São Paulo en 1992 et suscitait de nombreuses controverses. Ses détracteurs dénonçaient des mesures de « correction de flux » qui cacheraient des soucis économiques derrière des arguments pédagogiques. D'autres dénonçaient l'impossibilité d'enseigner dans un contexte où les élèves perdraient la motivation représentée auparavant par la progression vers la classe suivante¹⁵.

Pour ceux qui défendaient le changement, dont je faisais partie, il était clair qu'il fallait accompagner cette mesure d'une transformation de la culture scolaire, afin que l'apprentissage devienne une source de sens en soi, et pas seulement un moyen d'obtenir un résultat, qu'il s'agisse d'une note ou de la promotion à la classe suivante. Dans cette optique, nous avons encouragé un large processus de discussion portant sur les nombreuses implications de cette nouvelle organisation de l'éducation et visant à "[...] dépasser certains mythes, tels que celui qui dit qu'une bonne école est une école sélective, que les classes homogènes sont une condition pour un travail de qualité et que la punition est la meilleure façon d'apprendre¹⁶". Le sujet a été à l'ordre du jour des réunions hebdomadaires de l'équipe pédagogique, dans lesquelles nous avons discuté de textes¹⁷ sur le sujet et invité des collègues enseignants-chercheurs à intervenir. Il était également à l'ordre du jour du Conseil d'école et des discussions informelles. Il ne s'agissait pas de déclarer les anciennes pratiques dépassées au profit de méthodologies

¹³ Tous deux trimestriels, les premiers comptaient sur la participation de délégués d'élèves et de parents, tandis que les deuxièmes étaient ouverts à l'ensemble de parents et élèves d'une même classe.

¹⁴ Il y avait deux cycles pour l'*enseignement fondamental* (correspondant respectivement à l'élémentaire et au collège du système français), le troisième correspondant au lycée.

¹⁵ Pour la discussion sur les controverses autour de la politique des cycles, cf. "A escola em ciclos. Fundamentos e debates", de Jefferson Mainardes.

¹⁶ Escola de Aplicação da FEUSP, *Plano Escolar 2001, mimeo.*, p. 4.

¹⁷ Selon mes archives personnelles, entre août 1988 et juillet 1999, deux articles ont été débattus: Oliveira (1998) et Taille (1997).



prétendument innovantes, mais d'examiner les pratiques afin de distinguer celles qui devaient rester et celles qui devaient être modifiées, ainsi que de promouvoir la coordination entre les différents agents travaillant dans l'école.

Au cours de ces discussions, des mesures complémentaires ont été décidées. L'une d'entre elles concernait l'évaluation, qui devait fournir des éléments pour un diagnostic efficace du processus d'apprentissage des élèves et donner des pistes pour l'amélioration constante de pratiques pédagogiques. Les notes de zéro à dix ont été remplacées par des mentions - tout à fait satisfaisant, satisfaisant, insatisfaisant. Dans les livrets scolaires trimestriels, les mentions devaient être accompagnées d'un texte descriptif sur le processus d'apprentissage de l'élève, donnant des indications qualitatives à celui-ci et à sa famille. Les activités de rattrapage ont également été réorganisées afin de leur rendre une contribution plus effective à l'apprentissage.

Un autre changement a été la réorganisation des salles de classe à partir du niveau collège, sous l'impulsion des propositions de l'équipe enseignante. En fixant des salles pour chaque matière (et pas pour les classes d'élèves comme avant), les salles étaient censées être mieux équipées et représenter une nouvelle ressource d'apprentissage pour contrer la supposée perte de motivation résultant de la suppression de la possibilité de redoublement à la fin de chaque année scolaire.

J'ai pu constater les difficultés pour mener à bien les changements dans la culture et les pratiques scolaires requises par l'organisation en cycles avec progression continue. Une partie importante des enseignants soutenait la mesure, mais pour d'autres, et malgré le processus participatif que nous avons pu mener, celle-ci était invoquée comme responsable des difficultés rencontrées dans le travail en classe, des supposées *baisse du niveau* et augmentation des situations d'indiscipline.

Co-construction des règles de vie

Malgré les difficultés inhérentes à ce processus de réflexion collective, nous avons pu mobiliser les équipes autour des questions importantes, comme la co-construction de règles de vie. Cet axe de travail émergeait à partir des plaintes fréquentes de la part des enseignants et des étudiants, les premiers évoquant l'indiscipline, les seconds faisant part d'un sentiment d'injustice ou d'impunité. En tant que directrice, j'ai pu constater le manque d'efficacité des solutions qui se limitaient à transmettre les problèmes survenus en classe au bureau de



l'orientation scolaire¹⁸ et, dans un second temps, à celui de la direction. Grâce au filtre exercé par l'équipe d'orientation scolaire, les situations dans lesquelles j'ai reçu un élève récalcitrant dans mon bureau n'ont pas été très nombreuses, mais suffisantes pour renforcer mes convictions¹⁹ quant à l'efficacité très relative des avertissements ou des sanctions provenant d'une entité extérieure à la situation dans laquelle la supposée transgression s'est produite.

L'expérience de ces situations et l'écoute des plaintes émanant des enseignants et des élèves nous ont amenés à réfléchir plus largement sur la question de l'indiscipline, devenu objet de plusieurs réunions des équipes enseignantes. Lors de ces réunions, nous avons commencé par remettre en question l'idée qui identifie la discipline à un seul type de comportement, en faveur d'une vision plus large dans laquelle les comportements que l'on peut appeler disciplinés ne sont pas considérés comme absolus, mais dépendants des conditions requises par les différentes activités. Nous problématisions également l'idée selon laquelle l'indiscipline est le résultat direct de l'action des *élèves indisciplinés*. Très ancrée dans les milieux scolaires, ce raisonnement tautologique empêche de percevoir comment le contexte pédagogique et les interactions qui s'y déroulent participent de la production de l'indiscipline. En l'absence de cette perception systémique, le seul recours de l'enseignant est de réprimander ou d'exclure le ou les élèves dits indisciplinés. En plus d'être inefficace, ce type de "solution" peut être très néfaste car il cristallise les rôles dans le groupe d'élèves et, au-delà d'une certaine limite, ceux qui sont identifiés comme indisciplinés ne peuvent plus changer de rôle et finissent par agir conformément à celui-ci.

Les échanges menés lors de ces réunions ont permis d'établir le constat que les règles de vie, de même que les sanctions pour leur non-respect, n'étaient pas claires ni légitimes aux yeux des élèves, contribuant à produire de l'indiscipline. Nous avons décidé qu'il serait nécessaire de les rediscuter collectivement, dans le cadre d'un processus incluant les enseignants et les élèves.

Chaque enseignant était donc chargé de lancer la discussion avec une classe. Sur la base de ce brainstorming collectif, après plusieurs versions travaillées en équipe, un livret avec les « règles de vie » a été validée par le Conseil d'école. Il proposait des règles – destinées aux élèves mais aussi aux enseignants – jugées nécessaires pour assurer de bonnes conditions d'enseignement, d'apprentissage et de vivre ensemble. La version élaborée à l'époque représente

¹⁸ Une sorte de *vie scolaire* du système français à laquelle se rajoutent des missions pédagogiques auprès des enseignants.

¹⁹ Cette conviction s'appuyait aussi sur mes propres recherches (GALVÃO, 2004) qui montrent comment les exigences et situations scolaires peuvent être à l'origine de certains conflits entre enseignants et élèves.



un pas important vers un traitement plus complet de la question de l'(in)discipline, fournissant une base pour des améliorations ultérieures²⁰.

Le souci de consolider un environnement démocratique à l'école va bien au-delà de la création d'instances formelles de participation. Il détermine la manière dont les changements sont introduits dans le fonctionnement de l'école. Ce but imprègne la manière de traiter les questions - plaintes, demandes, conflits - qui émergent dans la vie quotidienne de l'école, tant dans l'accueil immédiat qui peut être réservé à chacune d'entre elles, que dans leur transformation éventuelle en un problème à résoudre par une réflexion collective et des actions planifiées. Sans perdre de vue que, dans la plupart des cas, les solutions trouvées ne sont pas définitives et nécessitent une attention permanente de l'équipe, qui doit rester vigilante et toujours prête à renouveler sa réflexion.

III. UN ETABLISSEMENT SCOLAIRE DANS LE CAMPUS UNIVERSITAIRE: TISSER DES LIENS

Les tâches administratives liées au personnel et à l'infrastructure ont pris beaucoup de place dans l'agenda de la directrice. Les besoins accumulés au cours des années précédentes étaient nombreux et s'y rajoutaient de nouveaux besoins identifiés au fur et à mesure. L'affrontement des demandes administratives mettaient en lumière la nature ambiguë de la relation entre l'École d'Application et la Faculté d'Éducation.

Sans budget propre, les dépenses de l'école font partie de la dotation de la Faculté d'Éducation. Le directeur de l'EA n'a pas d'autonomie budgétaire ni de visibilité quant à la dotation sur laquelle il peut compter. Les services d'entretien, les achats, les ressources humaines, etc. sont communs à la Faculté d'Éducation. En raison des caractéristiques de la vie quotidienne d'une école primaire et secondaire, très différente de la routine d'une unité d'enseignement supérieur et sujette à des événements imprévus pouvant mettre en danger la sécurité des enfants et des adolescents, certaines questions opérationnelles nécessitent des solutions urgentes. Un effort constant pour renforcer ou créer des liens avec ces services, ainsi que pour les sensibiliser à la spécificité des demandes émanant d'un établissement scolaire par rapport à celles des composantes d'enseignement supérieur fut nécessaire.

²⁰ L'explicitation et légitimation des règles de vie exige un processus permanent de discussion impliquant élèves, enseignants, parentes. La version actuelle du livret – cf. <http://www3.ea.fe.usp.br/normas-regras-procedimentos/>, représente une nette amélioration de la version élaborée antérieurement.



Cela exigeait une bonne connaissance des secteurs existants au sein de la Faculté d'Éducation et plus largement de l'Université, puisque de nombreuses demandes dépendaient de services centraux. En ce sens, le contexte de ma gestion était plutôt favorable et surtout différent de celui sous-jacent aux précédentes périodes d'instabilité. Une fois surmontée la crise précédente à mon mandat, le Conseil d'administration de la FEUSP était convaincu de l'importance de l'école.

Cette reconnaissance s'est notamment concrétisée par l'attention portée par sa doyenne, le professeur Myriam Krasilchik. Son écoute attentive, ses idées et sa grande connaissance des interstices de l'Université, dont elle avait été vice-présidente²¹, ont été déterminantes pour des solutions trouvées au sein même de la Faculté ou, lorsque celles-ci n'étaient pas possibles, pour nous donner accès aux instances centrales de l'Université. La pertinence de l'existence de l'école a également été reconnue au niveau de la présidence, et le Président de l'époque, Jacques Marcovitch, se montrait réceptif à nos demandes. Le renforcement de l'équipe administrative grâce à l'arrivée d'Izabel Cristina Pereira, dont l'expérience précédente auprès de la direction de l'Hôpital Universitaire avait donné une excellente connaissance des différentes composantes et services, fut également essentielle pour nous permettre d'avancer dans la réorganisation administrative de l'école.

En ce qui concerne les infrastructures, les fronts furent divers. De l'échange de mobilier et de la rénovation des salles de classe (électricité, hydraulique, cloisons), au remplacement des chaises dans l'amphithéâtre, en passant par l'acquisition de nouveaux ordinateurs, l'achat de matériels et d'équipements pour les salles de cours. Pour chaque élément, lorsqu'il n'était pas obtenu avec le budget de la Faculté d'Éducation, il fallait chercher des ressources ailleurs et imaginer des moyens originaux de mobiliser des partenaires et des donateurs.

Par exemple, à une occasion, nous avons invité les directeurs de certaines composantes dont les budgets étaient notoirement bien dotés, et avec lesquels le professeur Myriam avait de bonnes relations, à venir prendre le petit déjeuner à l'école. Après un moment convivial, nous leur avons fait visiter les bâtiments en montrant les besoins matériels et physiques pour lesquels nous demandions de l'aide. Je me souviens que grâce à cet événement, nous avons pu obtenir la donation de ressources pour rénover complètement une salle de cours et pour équiper le laboratoire informatique avec des nouveaux ordinateurs.

L'association des anciens élèves qui se constituait à cette époque fut également un soutien, ses membres actifs se proposant de nous aider dans la recherche des financements auprès

²¹ Dans la présidence de Flavio Fava de Moraes (1993-1997).



du secteur privé. Bien que cette alternative - malheureusement infructueuse - ait suscité quelques discussions de principe au sein de l'école, les besoins étaient si importants qu'aucune possibilité d'aide ne pouvait être refusée.

La solution à certains des problèmes chroniques de l'école ne dépendait pas toujours de l'obtention de ressources supplémentaires, mais plutôt de la refonte de son organisation administrative. La bibliothèque de l'école en est un bon exemple. Elle ne disposait ni de budget d'acquisition ni de poste de bibliothécaire, car elle ne figurait pas dans l'organigramme de la bibliothèque de la FEUSP. De nombreuses réunions ont été nécessaires pour bien diagnostiquer le problème et parvenir à la solution qui impliquait en plus d'instances centrales de la Faculté d'Éducation, le Service intégré de bibliothèque de l'USP (SIBI) dont dépendait toute modification dans l'organigramme. Une fois réglé le schéma administratif, la bibliothèque de l'école a pu bénéficier d'un budget pour acquisition, d'un poste de bibliothécaire et a été intégrée le catalogue électronique propre à l'Université.

En ce qui concerne les équipes, des changements ont été proposés suite à une lecture progressive des besoins. Ils ont privilégié les équipes administratives et de soutien. Sur la base d'échanges avec les différents professionnels, nous avons établie des fiches de postes qui rendaient plus claires et visibles les attributions de ces équipes et qui ont permis de donner des arguments solides pour pouvoir solliciter des nouveaux postes d'assistants d'éducation, l'équipe existante étant un sous-effectif. Ce processus de discussion et de clarification – qui s'est élargi à l'équipe technico-pédagogique composée de la direction et de l'orientation scolaire – a permis en outre d'obtenir une dynamique d'interaction plus fluide entre les enseignants et ces différents services.

Quant à l'équipe enseignante, qui comprenait 42 éducateurs, dont des professeurs de l'élémentaire et du secondaire, il s'est agi de répondre à une ancienne revendication des enseignants. Les postes d'"éducateur" prévus dans la grille de carrières de l'Université étaient classés comme personnel non-enseignant ce qui engendrait des nombreuses inadéquations, dont des critères d'évaluation non adaptés aux activités d'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire. Il a été nécessaire de sensibiliser le Département des ressources humaines (DRH) de l'Université quant à l'importance de cette question, pour ensuite former une commission chargée d'élaborer un instrument d'évaluation prenant en compte les spécificités de l'activité enseignante dans l'EAFEUSP.

Ces mesures illustrent la nécessité d'évaluer les demandes de l'école en fonction de son inscription à l'Université et non des conditions de fonctionnement des écoles des systèmes publics avec lesquels l'EA n'a aucun lien fonctionnel. En ce sens, l'exemplarité à laquelle se



réfère Azanha (cf. supra), ne doit pas être comprise comme une recherche de similitude dans les modes de fonctionnement de ces univers distincts, mais comme la capacité que doit avoir une école d'application à tisser des liens de collaboration avec son environnement, capacité à développer par toute école qui, selon le même auteur (AZANHA, 2004), a toujours " une adresse et un quartier".

Exemples de partenariats et de projets

Ainsi, l'effort de rapprochement entre l'EA et les autres instances de l'Université ne fut pas seulement motivé par la nécessité de résoudre des problèmes accumulés, mais aussi par l'intention de créer des liens pour une meilleure utilisation des ressources disponibles au sein du campus de Butantã (São Paulo), son lieu d'implantation. Comment faire de la présence quelque peu inhabituelle d'un établissement scolaire sur un campus universitaire comprenant de nombreuses composantes d'enseignement et de recherche, des services et des institutions culturelles, un facteur d'enrichissement mutuel ?

Cette question, transformée en principe directeur, a guidé la mise en place de divers partenariats et projets.

A titre d'exemple, on peut citer le partenariat établi avec le cinéma situé sur le campus, le CINUSP, qui s'est disposé à organiser des séances spéciales pour les élèves de l'EA partir des propositions formulées par les enseignants. Un autre exemple est le partenariat établi avec le Bureau de coordination de la santé et de l'assistance sociale (Coseas) cet organisme assumant l'évaluation des besoins des familles qui souhaitaient bénéficier d'une assistance auparavant réalisée par l'école. En plus de soulager quelque peu l'équipe d'orientation pédagogique de l'EA, ce partenariat visant donner de la visibilité aux besoins sociaux des élèves, renforçant ainsi leur appartenance à la "communauté USP".

Pour illustrer les partenariats établis avec d'autres composantes de l'Université, voici deux projets réalisés en collaboration avec des enseignants de la Faculté d'Architecture et d'Urbanisme (FAU), nés du désir de résoudre des problèmes concrets de l'EA.

Le premier fait référence au processus de création du nouvel uniforme et de l'identité visuelle de l'école, objet de plaintes de la part des élèves. Ce n'était pas l'exigence de porter un uniforme qui les gênait, mais l'aspect de celui-ci: ils trouvaient le logo laid, vieillot. Le port d'uniforme était aussi plaidé par les parents, qui y voyaient une façon de minimiser les inégalités sociales au sein de l'école et un facteur de sécurité lorsque les enfants et les adolescents circulant sur le campus se faisaient identifiés comme élèves de l'EA.



En discutant de manière informelle avec des collègues de l'équipe, l'idée est venue de lancer un processus participatif de création d'un nouvel uniforme qui inclurait aussi la refonte du logo de l'école. Le sujet nécessitant des compétences spécifiques en arts graphiques, nous avons contacté Silvio Dvorecki, enseignant à la FAU, puis Rosa Iavelberg, enseignante en méthodologie de l'enseignement artistique à la Faculté d'Education. Le projet devait s'appuyer sur la participation des élèves de l'école mais aussi répondre à des critères de qualité graphique, d'où l'importance du rôle des étudiants de la FAU. Dans une première étape, des élèves du niveau élémentaire ont été invités à participer à un atelier artistique dirigé par un groupe d'étudiants du cours d'architecture. Les travaux réalisés lors de cet atelier ont été exposés dans le hall de la FAU, ainsi que l'annonce d'un concours destiné aux étudiants dont l'objectif était d'élaborer le logo à partir des productions des élèves. Nous avons mis en place une commission qui a sélectionné les trois meilleurs propositions étudiantes pour les soumettre ensuite au vote des élèves de l'EA.

Les propositions sélectionnées ont été imprimées sur des affiches sur lesquelles on pouvait voir diverses possibilités d'application (t-shirt de différents modèles, joggings, casquettes, stylos, papiers en tête, etc.). Les grandes affiches ont été accrochées dans la cour principale de l'école pour accueillir les élèves à la rentrée des vacances. Surpris et enthousiastes, ils ont voté en masse. Le logo choisi à l'issue de ce processus est utilisé par l'école encore aujourd'hui.

Le second projet visait à intervenir directement sur la structure physique de l'école, plus précisément sur ses espaces extérieurs, dont les jardins étaient abandonnés et sous-utilisés. Le partenariat a été conclu avec les professeurs Klara Kaiser Mori et Paulo Pellegrino, dans le cadre de la discipline de fin d'études "Aménagement paysager: projet de plantation". Les jardins de l'école ont été utilisés comme terrain d'étude des étudiants en architecture et en urbanisme qui se sont rendus plusieurs fois à l'EA pour faire des croquis et prendre des mesures, étant aidé par des élèves de certaines classes²² dont les enseignants avaient rejoint le projet.

L'avant-projet proposé par étudiants architectes a été discuté par la communauté éducative et a abouti à un beau projet de réaménagement des espaces extérieurs et jardins de l'école, adapté aux besoins de l'école. Malheureusement, nos recherches de fonds pour sa réalisation furent infructueuses et jusqu'à la fin de mon mandat, cette amélioration, si nécessaire pour rénover l'espace dégradé, n'a pu être exécutée.

²² Des classes d'élémentaire et de sixième, en géographie.



Ces deux exemples pointent la pertinence de la dimension esthétique d'un projet d'école qui se veut démocratique et renvoie à la notion de "*boniteza*²³" proposée par Paulo Freire (2015), en articulant l'esthétique au politique. Les efforts déployés pour établir des liens avec des composantes et services situés dans le Campus Butantã de l'Université de São Paulo, renvoient à aussi l'importance de l'inscription de l'école dans son territoire. L'interrogation sur les rapports entre les pratiques éducatives et les territoires dans lesquels elles s'inscrivent est d'ailleurs devenue un axe important de mes travaux de recherche ultérieurs (GALVÃO, 2007a, 2007b, 2019), dans des contextes très différents de celui de l'EAFEUSP.

IV. LES STAGES: UNE PRATIQUE INTEGREE A LA PROPOSITION PEDAGOGIQUE DE L'ECOLE

L'accueil des stagiaires constitue un des objectifs réglementaires de l'EA. Inhérent au statut d'application, cet objectif implique la reconnaissance du rôle de tous les agents de l'école dans la formation des enseignants et des spécialistes de l'éducation. Il implique un ensemble de tâches qui se rajoutent à celles propres à l'exercice de l'enseignement et du travail éducatif, représentant un effort considérable compte tenu du grand nombre de stagiaires accueillis par l'école.

Nous recevions en moyenne deux-cent stagiaires par an, la plupart issue de la Faculté d'Éducation, avec très peu de stagiaires venant d'autres universités. J'ai très vite compris qu'il s'agissait d'un point sensible dans la relation entre l'EA et la FE. De la part d'enseignants de l'école qui se ressentaient des critiques émises par des étudiants²⁴ dans leurs rapports de stage remis aux enseignants de la Faculté, s'exprimait le souhait d'un plus grand contrôle sur les stagiaires et leurs productions. De la part de certains enseignants de la FE, on entendait des critiques sur le manque d'accessibilité de l'école aux étudiants de la Faculté.

À ces plaintes s'ajoutait ma perception du manque d'organisation dans l'acheminement des stages. Il n'y avait pas de routine établie pour recevoir les demandes, les sollicitations de stage suivaient des chemins très différents: elles pouvaient arriver sur le bureau de la directrice, au secrétariat ou directement dans les mains des enseignants. Certaines équipes avaient leurs propres routines et de bons liens avec les enseignants de la Faculté d'Éducation, comme celle

²³ Il s'agit d'un néologisme qui pourrait être créée comme « *jolitesse* », dans la même logique d'invention d'un substantif partant d'un adjectif d'usage plus colloquial que le binôme « beau/beauté ».

²⁴ La Faculté d'Éducation s'occupe de la formation des professeurs des écoles et des spécialistes (directeurs, coordinateurs pédagogiques, inspecteurs, etc.) à travers le diplôme de pédagogie et des enseignants du secondaire en collaboration avec les différentes composantes – *licenciaturas*.



des sciences humaines (enseignants d'histoire, de géographie et de philosophie) et des langues étrangères (enseignants d'anglais et de français), produisant des expériences formatives de bonne qualité et une collaboration fructueuse du point de vue de l'école. D'autres équipes étaient clairement réticentes à l'acceptation des stagiaires.

Ces observations nous ont fait prendre conscience de la nécessité d'ouvrir un large débat sur cette pratique afin de clarifier les objectifs, de renforcer les liens là où ils se sont distendus et de définir les procédures. Nous avons organisé des réunions internes à l'école pour recenser les pratiques, les besoins et les suggestions; nous avons ensuite organisé des réunions avec les membres du corps enseignant pour connaître leurs idées et leurs attentes.

A ce moment, la FEUSP procédait à la réforme des programmes conformément aux nouveaux cadres législatifs²⁵. Ces directives valorisent le rôle du stage dans la formation des enseignants, alors la restructuration de la pratique des stages à l'EA visait aussi à servir de modèle aux collaborations qui devaient être établies entre la FEUSP et des écoles des systèmes publiques.

Cet effort de restructuration consiste à promouvoir un large processus de réflexion, impliquant enseignants des deux institutions sans les restreindre à la participation d'une commission spécialement créée à cet effet. Ce processus a conduit à l'identification des pratiques qui fonctionnaient et aux problèmes persistants, permettant l'élaboration de propositions rendre les activités de stage mieux intégrées au projet pédagogique de l'école.

Le document qui en est issu – intitulé "Orientations pour la réalisation des stages dans l'EAFEUSP" – a été largement distribué dans les deux institutions et remis à chaque étudiant en recherche de stage à l'école. Il indiquait les étapes à suivre – de la demande initiale à la soumission du rapport. L'indication de ces étapes était essentielle pour que la réception des demandes de stages, ainsi que le suivi des stagiaires, deviennent une procédure organisée réduisant ainsi leur degré d'interférence dans le fonctionnement quotidien de l'école.

En outre, le document a rendu explicite le concept de stage proposé par l'EA, afin de fournir la base d'une relation constructive pour les parties concernées. Ce concept se présentait sous deux points principaux. Le premier mettait en avant l'idée de l'enseignement comme activité ne se limitant pas à "faire cours", s'inscrivant plus largement dans le cadre d'activités plus globales d'une institution scolaire avec ses propres objectifs et problèmes concrets. Des exemples de modes d'insertion dans la vie de l'école y étaient donnés, correspondant à la

²⁵ Loi fédérale 9394/96 (LDB) et Délibération 12/97 du Conseil National de l'Éducation.



participation à des réunions pédagogiques, l'accompagnement des élèves dans des espaces comme la bibliothèque, le laboratoire informatique, la cour de récréation, etc.

Le deuxième aspect correspondait à des éléments pour baliser la relation entre le stagiaire et l'école et pour orienter l'attitude des parties concernées.

La relation entre les stagiaires et les professionnels de l'école est censée être une relation de collaboration et d'apprentissage mutuel. Pour cela, le stagiaire doit respecter l'enseignant en tant que professionnel ayant plus d'expérience dans l'établissement et celui-ci doit voir le stagiaire comme une personne capable de contribuer par ses actions ou par ses propos.

Le fait de ne pas appartenir à l'institution permet au stagiaire d'avoir un regard distancié sur le quotidien scolaire, lui permettant de percevoir des choses souvent "invisibles" pour ceux qui vivent ce quotidien depuis plus longtemps. Ainsi, les critiques, commentaires et suggestions des stagiaires seront bien accueillis. Toutefois, les attitudes irrespectueuses à l'égard des élèves ou des professionnels de l'école seront analysées et, selon les cas, pourront entraîner le licenciement du stagiaire²⁶.

Inscrite dans le sous-titre "observation, collaboration et critique" qui concluait le document élaboré à l'époque cette formulation figure toujours dans la version actualisée de ce document, désormais dès son introduction. Bien qu'insuffisants pour éliminer les conflits éventuels pouvant émerger de cette relation, il s'agit des premiers éléments à prendre en compte pour de réduire tout malentendus et éviter leur cristallisation, néfaste à la relation entre l'EA et la FEUSP.

Explicitant les bases d'une relation d'apprentissage mutuel ces éléments renforcent l'idée que le stage s'inscrit dans une conception du travail pédagogique comme une pratique en permanente construction, qui nécessite une réflexion continue et le dialogue entre différents points de vue. Il affirme en outre la volonté de l'EAFEUSP à assurer son rôle dans la formation d'enseignants potentiellement engagés avec l'enseignement public.

V. PARAMETRES POUR REPENSER LES PRATIQUES DE RECHERCHE: COLLABORATION ET RECIPROCITE

La promotion de la recherche en éducation correspondait à un objectif réglementaire de l'EA et l'organisation de cette activité a été un des axes importants de ma gestion durant la période 1998-2001.

²⁶ « Diretrizes para realização de estágio na EAFEUSP » (version actualisée em fev/2019, modificada em mai/21, revue em août/21), Disponible em: <http://www3.ea.fe.usp.br/estagios/>. Consulte le 09 septembre 2021.



Située dans un grand campus universitaire, l'école était l'objet de nombreuses sollicitations de la part des composantes les plus diverses: École de médecine, Institut de psychiatrie, Institut de psychologie, Institut des sciences biomédicales, École de médecine dentaire, École d'éducation physique, École de sciences pharmaceutiques, École de santé publique... Mon attention fut attirée par le peu de projets proposés par la Faculté d'Éducation et même si des bénéfiques pour les élèves pouvaient résulter des projets issus d'autres composantes, par exemples médicales ou paramédicales, ce constat posait question. Mon attention fut également attirée par la charge de travail que représentaient ces sollicitations, entre l'examen des nombreuses propositions reçues et le suivi des projets en cours. Tel que constaté pour les activités de stage, il n'y avait pas de procédé établi, ni de traces systématiques des projets réalisés.

Nous avons profité de l'occasion d'un appel d'offre de la Vice-Présidence de la Recherche pour recruter une étudiante qui nous aiderait dans l'évaluation des activités de recherche menées à l'EA. L'étudiante allocataire devrait également participer au suivi des recherches en cours, afin d'alléger la charge de travail qui incombait à la direction et à l'équipe d'orientation pédagogique. L'enquête menée dans ce cadre a couvert une période de dix ans (1988-1998) et a confirmé que la plupart des recherches concernaient de domaines autres que l'éducation. Elle a également indiqué que l'école se comportait davantage comme réceptrice de recherches, peu audacieuse dans la proposition de projets.

En parallèle à cette enquête documentaire, nous avons démarré un processus de discussion interne à l'école, cherchant une large écoute sur les expériences vécues, les attentes et les besoins éventuels qui pourraient servir comme point de départ à des collaborations avec des chercheurs. Dans une procédure similaire à celle employée pour les stages, un document cadre a été rédigé – "lignes directrices pour la réalisation de recherches à l'EA" – structurant des procédées pour la réception et l'évaluation des propositions reçues.

Des efforts ont été faits pour établir des liens avec des chercheurs susceptibles de répondre aux besoins identifiés par l'école qui quittait ainsi la position de simple "terrain". Le large processus de dialogue entrepris avec les enseignants-chercheurs de la Faculté d'Éducation a encouragé les enseignants de l'EA à leur exprimer leurs demandes et a donné de la crédibilité au potentiel de l'école en tant que partenaire de recherche, augmentant le nombre de propositions de collaboration émanant de la FE.

Entre les anciens projets à terminer et des nouveaux qui démarraient, leur grand nombre exigeait un effort constant de systématisation pour permettre une meilleure coordination et en donner une visibilité aux acteurs de l'école. Dans mes archives je retrouve



un tableau de synthèse produit en août 2000 qui fait part d'une dizaine de projets de recherche en cours. Menés par des enseignants de la FE ou d'autres composantes de l'USP, ces projets portaient sur différentes problématiques et ont pris plusieurs formes, une bonne partie étant financés par des agences de recherche.

En partant de ce document de synthèse, le tableau ci-dessous les décrit brièvement, comportant les éléments suivants: titre du projet; institution partenaire et/ou enseignant-chercheur responsable; financement; caractérisation sommaire.

Projets de recherche en cours, août 2000²⁷

“Prévention à l’usage des drogues”; Grupo Interdisciplinar de Estudos de Álcool e Drogas (GREA), resp. Artur Guerra de Andrade, Faculté de médecine USP; FAPESP²⁸, programme “amélioration de l’enseignement public²⁹”, allocation pour 6 enseignants de l’EA; conception et réalisation d’actions de prévention après diagnostic base sur un questionnaire destine aux élèves.

“Préservation de la mémoire de l’enseignement public de São Paulo: l’École d’Application (1959-1999)”; Centro de Memória FEUSP, resp. Diana Gonçalves Vidal (FEUSP); FAPESP programme “amélioration de l’enseignement public”, allocation pour 3 enseignants de l’EA; organisation et conservation des archives de l’école, avec l’implication des élèves volontaires.

“Genre, échec scolaire et indiscipline”; resp. Marília Pinto de Carvalho (FEUSP); FAPESP; observation participante dans des classes d’élémentaire, restitutions et échanges avec enseignants concernés.

“Éducation à l’environnement: changement des comportements face aux déchets”; allocation d’Initiation Scientifique³⁰ intégrée à Projet Thématique FAPESP coordonné par Myrian Krasilshik (FEUSP); intervention de l’étudiant allocataire auprès de la communauté scolaire.

“Vidéopsychodrame pédagogique, pédagogie de la communication et éducation: formation en thèmes émergents et urgentes – sexualité”; Prof. Dra. Heloisa Dupas (FEUSP), Dr. Ronaldo Pamplona; des séances de psychodrame autour des questions de sexualité, impliquant enseignants et élèves de niveau lycée.

“Horaires scolaires et rythme de sommeil et vigile des enfants et des adolescentes”; Grupo Multidisciplinar de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos (GMDRB), resp. Luiz Menna-Barreto, Institut de Biosciences USP; mesure d’impact du changement d’horaire de fonctionnement des classes de sixième (du matin vers l’après-midi) sur le rythme de sommeil et vigile.

“Enseignement de Physique”; resp. Anna Maria Pessoa de Carvalho (FEUSP); formation et accompagnement des enseignants des classes d’élémentaire visant à l’implantation d’activités de physique.

²⁷ Document d’usage interne à l’école, archive personnelle.

²⁸ Fondation de soutien à la recherche de l’État de São Paulo.

²⁹ Programme initié en 1996 par la FAPESP destiné à l’amélioration de l’enseignement dans les écoles publiques , prévoyant des allocations aux enseignants participants activement de la recherche.

³⁰ Modalité d’allocation prévue par les agences brésiliennes destinée à des étudiants de graduation (niveau licence), sous la direction d’un enseignant-chercheur.



“Langue portugaise: programmes et principes”; resp. Claudemir Belintane, Neide Luzia de Rezende (FEUSP); avec la participation des enseignantes du niveau élémentaire et de langue portugaise du secondaire, sous la forme de réunions périodiques et activités de formation.

“Laboratoire didactique virtuel de physique; Institut de Physique USP; Fondation Vitae, Secrétariat d’Etat d’Éducation: avec la participation d’enseignants de physique et mathématiques du secondaire (collège et lycée).

Dans le document dont est issu ce tableau, les projets apparaissent classés en deux types - recherche/intervention, recherche/formation. En articulant le terme "recherche" avec un second terme, cette classification signale que tous ces projets ont bénéficié d'une certaine forme de participation directe d'enseignants ou d'élèves de l'EA.

Le projet "Lettres et livres", déjà mentionné ci-dessus, est absent du tableau car à ce moment-là il ne s'appuyait plus sur un partenariat avec un chercheur extérieur à l'EA. Cela mérite d'être souligné comme exemple d'une recherche/intervention entièrement absorbée par l'école. Le projet s'est poursuivi malgré le départ à la retraite de son initiatrice, sous la coordination de l'équipe d'orientation pédagogique et avec l'aide d'étudiants allocataires. Marlene Isepi, l'actuelle directrice de l'EA et à l'époque coordinatrice pédagogique, en a fait le sujet de son mémoire de *mestrado*³¹ en éducation, gardant ainsi la dimension de recherche présente au départ.

L'inscription d'enseignants de l'EA dans la *post-graduation*³² correspond à une modalité d'intégration entre l'école et la Faculté d'Éducation qui mérite d'être surlignée. Elle représente un point fort de la perspective collaborative que nous avons cherché à encourager, leurs objets de recherche portant sur des thématiques en lien avec leurs pratiques³³.

Ce processus de réorganisation des activités de recherche de l'École d'Application a renforcé ma conviction concernant la nécessité de penser la recherche en milieu scolaire à partir du point de vue de l'école et ses acteurs. Refusant que celle-ci soit vue seulement comme « terrain » pour le recueil de données ou pour l'application de théories et méthodes d'enseignement élaborés en laboratoire notre vision se démarque d'une position d'assujettissement.

³¹ Le *mestrado* est le premier niveau de la *post-graduation*, dont fait partie aussi le doctorat. Différemment des *master* du système européen, il peut être réalisé en trois ans et financé par les agences de recherche.

³² Son organisation s'approche de celle des *écoles doctorales*.

³³ J'ai eu le plaisir de diriger les travaux de *mestrado* de trois collègues de l'EA, tous réalisés à la FEUSP: « Ce que disent les élèves sur l'évaluation ? », Beatriz Cortese, 2004; « Réflexions à partir de la pratique d'orientation sexuelles à l'École d'Application de la FEUSP », José Carlos Carreiro; 2005. « Mémoires d'une école – une histoire de l'École d'Application de la FEUSP racontée par des anciens élèves (1974-1990) », Jussara Vaz Rosa, 2005.



CONCLUSION

Sans être exhaustives, ces mémoires couvrent plusieurs aspects de la vie de l'École d'Application de la FEUSP à partir de mon expérience éphémère comme directrice. Le récit de dimensions propres à la gestion montre une préoccupation constante avec l'organisation et l'établissement de procédés – touchant les instances de participation, les fiches de poste, les activités de stage et de recherche. Ce souci de clarification et systématisation, particulièrement nécessaire dans les moments aigus de restructuration, appelle de la vigilance quant au risque qu'il engendre une trop grande rigidité de la gestion, dans une bureaucratisation qui assècherait toute créativité nécessaire pour affronter les défis quotidiens qui se présentent à n'importe quelle école.

L'effort permanent pour encourager le débat s'appuie sur l'idée qu'il ne suffit pas d'installer des instances collégiales formelles pour assurer la participation et l'écoute. La construction du projet pédagogique ainsi que tout changement qui en découle doit s'appuyer sur un processus de réflexion collective basé sur le dialogue entre les différents acteurs de la communauté scolaire - professionnels, élèves, familles – dans un processus fragile à être cultivé en permanence.

Cette idée vaut aussi pour ce qui concerne l'intégration de l'EA aux autres départements et services de la Faculté d'Éducation. Si l'appartenance de la directrice au corps des enseignants-chercheurs s'est avéré utile pour cette intégration, le cumul de tâches de gestion d'une école et à celles du poste d'enseignant-chercheur – soumis par ailleurs à fortes pressions de productivité – est difficile à tenir. D'où l'importance du maintien de canaux effectifs de dialogue et de la volonté affirmée des institutions pour assurer les moyens nécessaires au bon fonctionnement de l'école.

Une école d'application ne sera exemplaire que si, avec les moyens compatibles avec son univers d'appartenance, elle produit une réflexion permanente sur sa pratique dans le but d'assurer l'apprentissage et le développement de ses élèves. C'est en cela qu'elle peut se constituer en environnement formateur pour des futurs enseignants potentiellement engagés avec l'éducation publique et générer des problématiques pour des investigations susceptibles de produire des nouvelles connaissances.

Ces investigations doivent s'appuyer sur de liens de collaboration entre école et chercheurs extérieurs, la première assumant un rôle actif dans la formulation de problèmes et dans la définition des modalités de sa participation. L'établissement de ces liens n'implique



pourtant pas l'utilisation d'une méthodologie unique. Les approches du type recherche-action (MONCEAU, 2005) ou recherche collaborative (DEGAIGNÉ, 1997) sont des références évidentes, mais cette qualité de relation peut aussi être atteinte avec d'autres approches, par exemple, des méthodologies ethnographiques dès que les chercheurs soient attentifs à la création d'une relation de réciprocité (LE-STRAT, 2017) avec l'école et ses acteurs.

La rédaction de ce texte et la remémoration du grand nombre de projets et partenariats menés fait ressurgir un sentiment stimulant de *défi* mais aussi l'impression d'excès vécus à l'époque. Même si ces actions ont gagné en cohérence grâce au travail de réflexion et de systématisation entrepris, il subsiste l'interrogation sur la surcharge de travail que cette intense activité génère pour le personnel de l'école et sur le besoin d'une structure adéquate pour l'accompagner de sorte à ne pas nuire au travail pédagogique quotidien avec les élèves.

L'équilibre entre une école fermée dans ses murs et dans sa propre vie quotidienne et une école ouverte aux collaborations avec des acteurs extérieurs est ténu et difficile à atteindre. La recherche de cet équilibre est un défi pour toute école, qu'elle soit volontairement engagée dans un processus d'ouverture ou qu'elle soit soumise à des sollicitations extérieures.

RÉFÉRENCES

AZANHA, José Mario P. Ensino de 2º grau na Escola de Aplicação da FEUSP. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 5-21, 1983.

AZANHA, José Mario P. **O significado de uma Escola de Aplicação para a FEUSP**. Site Faculdade de Educação da USP. São Paulo. 1984. Disponível em http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/122.pdf.

AZANHA, José Mario P. **A propósito de um debate sobre a Escola de Aplicação da FEUSP. Educação, alguns escritos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1987, p. 165-170.

AZANHA, José Mario P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

DANTAS, Heloysa; PRADO, Elisabeth Camargo. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? *In*: AZEVEDO; Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (Orgs.) **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

DELORY-MOBERGER, Christine. **De la recherche biographique em éducation**. Fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014.

DESGAGNE, Serge. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des sciences de l'éducation**, Montréal, v. XXIII, n. 2, p. 371-393, 1997.



FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 130p.

GALVAO, Izabel. Apprentissage scolaire et vie quotidienne: l'exemple de deux écoles - famille agricole au Brésil. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 160, p. 51-61, juillet - août - septembre 2007.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis: Vozes, 2004, 230p.

GALVÃO, Izabel. Frontières du monde scolaire et reconnaissance de la diversité: réflexions à partir de la Guyane. **Revue l'Orientation Scolaire et Professionnelle**, Paris, 36, n. 1, p. 71-81, mars 2007.

GALVÃO, Izabel. (Dir). **Le pouvoir d'agir des habitants: arts de faire, arts de vivre**. Paris: Téraèdre, 2019. 188 p.

GORDO, Nívea. **História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1987)**. A contribuição de José Mario Pires Azanha para a cultura escolar. 2010, 220p. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2010.

GORDO, Nívea. Escola de Aplicação da FEUSP: relatório de atividades. **Estudos e Documentos**, São Paulo, v. 18, p. 7-46, 1981.

HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

HARAWAY, Donna. **Manifeste cyborg: et autres essais: sciences, fictions, féminismes**. Paris: Exils, 2007. 333 p.

LA TAILLE, Yves de. O Erro na Perspectiva Piagetiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-44.

LE-STRAT, Pascal Nicolas. **Pratiques de la réciprocité**, agosto 2017. Disponível em: <https://pnls.fr/pratiques-de-la-reciprocite/>. Acesso em: 15 décembre 2021.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**. Fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009, 120 p.

MATALUNA, Mariana B. A Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo: um caso bem sucedido de ensino médio público. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 1018-1039, out/dez. 2019.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.



OLIVEIRA, Zilma Ramos. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. **Revista de Estudos e Avaliação Educacional**, São Paulo, p. 7-12, jul./dez. 1998.

TODOROV, Tzvetan. La mémoire devant l'histoire. **Terrain**, Paris, set. 1995, p. 101-112, Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrain/2854>.

Recebido em: 30 de setembro de 2021

Aceito em: 30 de novembro de 2021