



## Penser l'éducation

Philosophie de l'éducation et histoires des idées  
pédagogiques

49 | 2021  
Varia

---

### Histoires de vie d'enseignantes

Mémoire, genre et innovation (Brésil, 1870-1985)

*Life stories of teachers. Memory, gender and innovation (Brazil, 1870-1985)*

Paula Perin Vicentini, Rita de Cassia Gallego et Vivian Batista da Silva

---



#### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pensereduc/449>

ISSN : 2825-2772

#### Éditeur

Presses universitaires de Rouen et du Havre

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2021

Pagination : 105-124

ISSN : 1253-1006

#### Référence électronique

Paula Perin Vicentini, Rita de Cassia Gallego et Vivian Batista da Silva, « Histoires de vie d'enseignantes », *Penser l'éducation* [En ligne], 49 | 2021, mis en ligne le 01 décembre 2022, consulté le 15 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pensereduc/449>

---



Creative Commons - Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International - CC BY-SA 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

# Histoires de vie d'enseignantes

## Mémoire, genre et innovation (Brésil, 1870-1985)

Paula Perin Vicentini, Rita de Cassia Gallego  
et Vivian Batista da Silva

---

*La manière selon laquelle les enseignants primaires classifient les « échecs » scolaires, c'est-à-dire attribuent à ces événements un contexte interprétatif, est relativement différente quand ils jugent les « causes générales » du phénomène.*

*Quand les enseignants parlent d'une forme très générique, les « grandes causes sociales » deviennent prédominantes. Ils procèdent ainsi, d'une certaine façon, à la manière des sociologues qui manipulent des catégories macrosociologiques. [...]*

*Cependant, quand il faut évoquer un élève ou un autre de la classe, avec leurs difficultés et leurs capacités spécifiques, leur mode de comportement et leurs résultats scolaires, les enseignants ne maintiennent plus le même discours. Les explications deviennent plus segmentées, moins caricaturales, moins évidentes. Confrontés à quelques enfants, ils présentent des questions urgentes : comment faire pour modifier ou « débloquer » une situation difficile ? Pourquoi cet élève qui était un « parfait bon à rien », un jour commence à « mieux travailler », à « s'intéresser plus », tandis que nous n'arrivons à rien faire pour l'autre ? (Lahire, 2004, p. 12-13)*

Trajectoires professionnelles, succès et échecs scolaires : comment les enseignantes racontent-elles leurs efforts pour promouvoir l'apprentissage de tous ?

Cet article a choisi d'adopter le point de vue de trois enseignantes pour connaître leurs conceptions et pratiques de l'apprentissage et mieux comprendre leurs recherches de solutions alternatives face aux difficultés qui se présentaient à elles<sup>1</sup>. Il s'agit de montrer comment, malgré la singularité des contextes et des conjonctures, ces trois trajectoires relèvent d'une même déontologie du métier, reliant leurs savoirs accumulés et leurs actions concrètes dans la classe. Les

---

1. Cette analyse fait partie du projet financé par la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), « Savoirs et pratiques en frontières : pour une histoire transnationale de l'éducation (1810-...) » 2018/26699-4), coordonné par Diana Vidal et Carlota Boto (Université de São Paulo, USP), poursuivant une recherche antérieure, réalisée entre 2016 et 2018, « Femmes et innovation dans l'enseignement (Brésil-France, 1860-1960) », coordonnée par Diana Vidal (USP) et Rebecca Rogers (Université Paris Descartes). Voir <https://sites.usp.br/educacaomfronteiras/>; et <https://histeduc.wixsite.com/genre-genero>.

deux institutrices travaillent à deux périodes fortement marquées par le processus de professionnalisation du corps enseignant (Nóvoa, 1994), la première Deolinda de Paula Machado Fagundes (?-1898)<sup>2</sup> au moment où le système éducatif brésilien se structure à la fin de l'Empire (un coup d'État militaire y met fin en 1889 et proclame la République) ; la seconde, Maria José Tristão Parise (1933-2020), au moment de la très forte expansion scolaire entre les années 1950 et 1960 (le président élu en 1960, João Goulart, est renversé en 1964 et la junte militaire reste au pouvoir jusqu'en 1985). Toutes deux sont devenues directrices dans l'État de São Paulo, l'une en zone urbaine, l'autre est restée en zone rurale. La troisième enseignante<sup>3</sup>, qui travaille aussi dans les années 1960-1970 était professeur d'École normale à Niterói (État de Rio de Janeiro), et malgré quelques publications pédagogiques, elle est restée aussi anonyme que ses deux collègues institutrices. En mettant en lumière le rôle de ces enseignantes dont les noms ne figurent pas dans les études sur l'éducation, cette analyse cherche à montrer que bien des innovations se situaient dans la pédagogie quotidienne et que l'investissement de ces femmes a permis de transformer l'enseignement brésilien, qu'il s'agisse de la scolarisation généralisée des filles et des garçons, ou encore celle des enfants handicapés.

Le livre de Bernard Lahire, *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável* (1997), constitue une référence essentielle, ainsi que « L'histoire au ras du sol », préface de l'historien Jacques Revel (1989), qui montre que faire varier « la focale de l'objectif » permet de saisir des détails qui passent inaperçus dans les études statistiques. Ainsi, dans sa recherche pour comprendre le succès et l'échec scolaire en France, Lahire ne se contente pas du revenu et de la profession des parents, mais tient compte dans un travail ethnographique, des processus de scolarisation d'enfants des couches populaires (configurations familiales, relations entre indicateurs scolaires et pratiques familiales de la culture écrite, suivi des activités propres à l'apprentissage des enfants<sup>4</sup>) :

Quand nous voulons comprendre « des singularités », « des cas particuliers » (mais pas nécessairement exemplaires), il semble que nous sommes fatalement obligés d'abandonner le plan de la réflexion macrosociologique fondée sur les données statistiques pour naviguer dans les eaux de la description ethnographique, monographique (Lahire, 1997, p. 14).

Au Brésil, le phénomène de l'échec scolaire a été l'objet de plusieurs études, parmi lesquelles la principale est celle menée par Maria Helena Patto (1990)

- 
2. Nous n'avons pas encore retrouvé l'année de naissance de l'enseignante Deolinda. On sait qu'elle a travaillé entre 1870 et 1898, année de son décès.
  3. Les manuels pédagogiques de Romanda Gonçalves Pentagna ont fait l'objet de quelques études (Silva, 2001, 2018). On y trouve quelques informations sur son travail professionnel. Malgré quelques témoignages d'anciennes élèves, il n'a pas été possible d'identifier quand et où l'enseignante est née et morte.
  4. Pour de plus amples informations sur le développement de la recherche, voir le chapitre « Échec et succès » (Lahire, 1997, p. 47-70).

ayant comme base une solide recherche de terrain réalisée dans les années 1980, dans une école publique située dans un quartier périphérique de la ville de São Paulo<sup>5</sup>. L'auteure identifie des éléments fondamentaux pour comprendre les innombrables facteurs liés à ce phénomène qui renforce les inégalités de la société brésilienne, en empêchant les enfants des milieux populaires de terminer l'enseignement primaire à cause de plusieurs redoublements en début de scolarité. Comme Bernard Lahire (1997) qui privilégie les singularités de cas d'échec et réussite scolaires, Maria Helena Patto (1990) a fait le portrait de quatre enfants en échec scolaire (vie familiale, ambiance de l'école) en montrant que des relations basées sur l'arbitraire, l'hostilité et les préjugés, confortaient son caractère excluant :

Le redoublement et l'évasion à l'école publique du premier degré continuent à assumer des proportions inacceptables durant les années 1980. Plus l'analyse des chiffres se rapportant aux décennies antérieures indique leur ancienneté et leur persistance, plus ce problème se révèle grave : des statistiques publiées dans les années 1930 ont déjà révélé non seulement les hauts indices d'évasion et de redoublement, mais aussi que la première année du cours primaire est comme un point d'étranglement du système éducationnel brésilien (Patto, 1990, p. 1).

Sans prétendre approfondir ces considérations, sans nier non plus que la lutte contre l'échec scolaire exige des efforts au niveau macrosocial, notre idée a été d'ajuster « la focale de l'objectif » (Lahire, 1997; Revel, 1989) pour prendre en compte les trajectoires des trois enseignantes mentionnées antérieurement. Avec des intentions bien moins ambitieuses que celles de l'étude entreprise par le sociologue français, notre regard a privilégié les pratiques qui se caractérisent par le souci d'assurer la réussite scolaire de leurs élèves, aussi bien que les conceptions qui les soutiennent, en prenant en compte la connaissance accumulée dans leurs processus de formation, les conditions de travail et les valeurs cultivées à différentes étapes de professionnalisation de leur métier. Pour cette analyse, nous avons pris comme sources les narrations faites par les enseignantes elles-mêmes sur leurs activités, grâce aux rapports rédigés à l'attention des inspecteurs de l'enseignement et à des entretiens, ainsi que les récits produits par d'autres agents (des nouvelles de la grande presse, des papiers et photographies personnelles, etc.) au sujet de leur travail. Il s'agit donc de mieux connaître les mémoires qu'elles ont construites de leurs expériences vécues durant l'exercice de leur profession et qui, d'une manière générale, sont reléguées à l'oubli ou à un deuxième plan dans le domaine éducatif. En opposition à l'anonymat caractéristique de l'enseignement primaire et au silence qui est habituellement imposé à ses membres, nous avons cherché à leur assurer un espace et même une reconnaissance qui est à

---

5. En plus du travail de Maria Helena Patto (1990), il faut aussi mentionner l'état des lieux de la question, qu'elle a réalisé avec Renata Paparelli, Jaqueline Kalmus et Carla Angelucci (2004), ainsi que la discussion développée par Regina Gualtieri et Rosario Genta Lugli (2012), dans *A escola e o fracasso escolar*.

notre avis fondamentale pour améliorer la compréhension de ce qui s'est historiquement construit autour de cette profession et des défis qui marquent son quotidien.

Pour annoncer ces trajectoires, nous avons choisi des titres de films sur des enseignants, qui nous semblent évoquer l'orientation fondamentale de chacune des femmes étudiées ici, à travers la façon dont elles exerçaient leur métier et concevaient leur rôle dans la société, malgré l'écart existant par rapport au scénario original et les époques considérées<sup>6</sup>. D'abord, le film *Ça commence aujourd'hui* (Tavernier, 1999) est utilisé pour montrer le travail de Deolinda au moment où s'organise le système de l'enseignement primaire brésilien à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, en soulignant ses changements de carrière : elle a commencé dans une école unique et a fini dans un groupe scolaire de la ville de São Paulo comme directrice. À cette époque, il n'était pas commun que des femmes assument une telle activité dans le domaine éducatif et l'essentiel de son combat a été de défendre la scolarisation des filles et d'améliorer les conditions des écoles primaires. La trajectoire de Maria José fait écho au film *Pas un de moins* (Yimou, 1999), parce qu'elle s'est refusée à laisser tomber une élève handicapée à une époque où on ne parlait pas d'éducation inclusive. Sa réussite lui a valu d'être mentionnée dans la grande presse des années 1960. L'analyse de sa trajectoire a mis en évidence que son souci d'assurer l'apprentissage de tous ses élèves montrait sa bonne connaissance de leur réalité socio-économique et sa capacité à mobiliser plusieurs stratégies pédagogiques dans ses cours. Enfin, le film *To Sir, with love* (Clavell, 1967) a été choisi pour annoncer la trajectoire de Romanda. Ce choix découle de l'admiration que ses anciennes élèves ont exprimée à son égard, du fait de son travail à l'École normale au moment où la préoccupation en ce qui concerne l'apprentissage les a profondément marquées, dans cette conjoncture de grands changements socio-politiques au Brésil.

---

6. Concernant les films : a) *Ça commence aujourd'hui* (France, 1999), réalisé par Bertrand Tavernier, porte sur un enseignant qui enseigne dans une école maternelle à Hernaing, une petite ville française, ruinée par la fermeture des mines de charbon, avec un taux de chômage alarmant. Ce cadre affecte la routine de son travail et le conduit à inventer des alternatives pour aider les enfants à apprendre. De plus, il se heurte aux responsables politiques locaux et mobilise la population pour affronter les problèmes dus à la crise financière qui affecte le bien-être des enfants ; b) *Pas un de moins* (Chine, 1999), réalisé par Zhang Yimou, se passe dans une école primaire du petit village de Tian, et a comme protagoniste une adolescente de 13 ans, l'unique personne trouvée pour remplacer l'enseignant qui doit s'absenter pendant un mois. Cependant, en assumant le poste, elle est avertie que si les élèves n'abandonnent pas l'école, cela lui garantira un petit supplément en plus de la paye de 50 yuans. Or quelques élèves, qui étaient seulement un peu plus jeunes qu'elle, ont annoncé qu'ils quitteraient l'école ; c) *To Sir, with love* (Royaume-Uni, 1967), réalisé par James Clavell, raconte l'histoire d'un professeur, ancien ingénieur au chômage, qui a décidé d'enseigner dans une école de Londres dans un quartier ouvrier. Malgré les difficultés de départ (les élèves résistent à sa présence), les relations évoluent et s'achèvent sur une proximité très grande entre l'enseignant et ses élèves, qui finissent par l'admirer.

## 1. *Ça commence aujourd'hui* : la trajectoire de Deolinda de Paula Machado Fagundes

Deolinda de Paula Machado Fagundes a travaillé dans l'éducation primaire de São Paulo, à Campinas (intérieur de l'État de São Paulo) et dans la capitale, entre les années 1870 et 1890, quand se sont intensifiées les actions pour structurer le système public de l'enseignement<sup>7</sup>. Selon Gallego (2008), tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, se poursuivait l'expansion des écoles qu'on disait extensives (école gratuite, obligatoire, publique et laïque), observée dans plusieurs pays comme l'Angleterre, l'Allemagne (en particulier la Prusse), l'Autriche, la France, l'Espagne, le Portugal et les États-Unis. On peut donc dire qu'elle a participé au début du modèle scolaire qui prend forme avec la proclamation de la République, en 1889, et se répand graduellement vers les autres États brésiliens. Deolinda a travaillé comme enseignante pendant la période de transition qui a précédé l'institutionnalisation de l'école primaire en cours de formation : celle-ci fonctionnait dans des espaces non planifiés (maisons, églises, fermes, etc.), où se réunissaient les enfants de divers âges, aux soins d'une seule enseignante, responsable aussi des travaux de secrétariat, comme le registre d'inscriptions et la gérance des entrées, avant la confirmation de son poste en 1893 dans les groupes scolaires créés à São Paulo.

Par rapport aux récits d'autres enseignantes ayant exercé dans les écoles primaires où elle a travaillé, on constate que Deolinda se différenciait de la plupart de ses collègues sur plusieurs points : ses innovations dans la manière d'être institutrice sont mises en évidence dans ses rapports, dans sa visibilité sociale et sa recherche de perfectionnement professionnel. Sa trajectoire révèle une attitude plus progressiste que celle du corps enseignant de l'époque, ainsi qu'un profil critique et questionneur dans l'exercice de sa fonction, durant les trois dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle. En expérimentant différentes positions et localités, Deolinda a acquis l'expérience et les connaissances nécessaires pour progresser dans le métier, à un moment historique où, selon ce que démontreraient les études de Nóvoa (1994) et Catani (1997) sur la professionnalisation, leurs bases commencent à s'établir. À cette époque, l'État amplifie sa responsabilité par rapport à l'éducation : les Écoles normales s'institutionnalisent, des concours publics plus rigoureux sont fondés sur les savoirs pédagogiques, le corps enseignant s'organise afin d'obtenir de meilleures conditions de travail et la reconnaissance des valeurs propres du métier.

Durant ses plus ou moins vingt années de carrière que nous avons pu suivre grâce aux données disponibles, Deolinda a vécu des changements significatifs

---

7. Avant d'assumer sa première chaire dans l'école publique, après un concours obtenu le 4 septembre 1877 (*Correio Paulistano*, 8 septembre 1877), elle a été enseignante privée et quelques-unes de ses élèves l'ont accompagnée à l'école dont elle a pris la direction. Tout comme Deolinda, son mari, João de Oliveira Fagundes, était instituteur ; elle donnait des cours aux filles et lui aux garçons. Durant cette période, pendant laquelle elle a travaillé à Campinas, son école a eu trois adresses différentes, dont deux dans le centre de la ville.

dans l'organisation scolaire, car elle a eu la responsabilité d'une école féminine à la fin de la décennie 1870, moment où l'on recommandait que les préceptes de l'école moderne soient incorporés par les instituteurs, considérés comme les moteurs des changements à entreprendre. L'accès au corps enseignant se faisait alors par le biais de concours publics et la formation d'enseignant n'était pas obligatoire pour diriger une école primaire. Cependant, peu d'années après sa réussite au concours, Deolinda s'est mise en congé de ses fonctions entre 1880 et 1882 pour aller étudier à l'École normale Caetano de Campos, à la différence de la majorité des enseignants de l'époque. Une fois formée en tant que normale, elle a repris sa chaire. En 1890 (donc sous la République), elle a commencé à enseigner dans une école située dans le centre de São Paulo, le groupe scolaire Santa-Ifigênia, où elle a travaillé comme enseignante, puis comme directrice jusqu'en 1898, année de son décès.

La période de travail de Deolinda (les années 1870-1890) est celle de l'apogée des changements des pratiques éducatives au Brésil : elle est donc particulièrement pertinente, puisqu'elle coïncide avec la création des groupes scolaires à partir de la décennie de 1890 dans divers États, type d'école qui commence seulement à être pensé et institué. Les mémoires de Deolinda, présentées dans ses rapports, mettent en évidence les distinctions existantes entre ce que préconisait la législation (en ce qui concerne les contenus d'enseignement, l'organisation pédagogique, l'assiduité, par exemple) et ce qui se passait dans les écoles. Tout en dénonçant ces écarts, Deolinda révèle la convergence de son action avec les prescriptions légales et rend compte des discordances en raison des conditions de leur réalisation. Ainsi, elle luttait pour accroître le nombre d'élèves acceptés afin d'atteindre l'obligation de la présence et présenter davantage d'enfants aux examens de fin d'année pour obtenir le diplôme de l'enseignement primaire. Elle revendiquait aussi de meilleures conditions matérielles pour l'école et les enseignants. Il y avait donc à la fois la volonté de répondre aux besoins des enfants et d'utiliser les méthodes d'enseignement recommandées par les documents légaux.

Dans ses rapports, Deolinda nous permet de voir à quels défis se heurte l'instruction publique en cours d'organisation, en particulier dans la régularité du fonctionnement des écoles : beaucoup d'écoles restaient fermées pendant de longues périodes, ce qui n'a jamais été le cas de la sienne. Quand elle avait besoin de s'absenter, elle le justifiait, comme on peut le voir dans son rapport relatif aux mois de juin à octobre 1884 :

J'ai donné des cours pendant tout le temps ouvrable qu'il y a eu de juin à octobre, à l'exception uniquement de cinq jours au mois de juillet, car je me sentais mal à cause du décès de ma belle-mère, ce que, de plus, le règlement l'autorise (Ordre CO 4920).

La notoriété locale de Deolinda lui est venue de sa capacité à réunir un grand nombre d'élèves et à assurer leur assiduité, en affrontant à la fois le problème des inscriptions et de l'absentéisme à l'école primaire. *L'Almanach administratif, commercial et industriel de la Province de São Paulo* (1884-1888), à propos des

écoles de la ville de Campinas, soulignait la différence entre le nombre d'élèves présents à l'école des filles de Deolinda et celui de quelques autres enseignants. Selon *L'Almanach* (p. 317-318), alors que dans certaines écoles, seuls 15 à 25 élèves étaient présents (et tous pas toujours assidus), Deolinda avait toujours entre 64 et 85 filles régulièrement présentes. Ces effectifs peuvent être considérés comme représentatifs de la « victoire » de l'enseignante dans sa négociation avec les parents pour céder une partie du temps quotidien de leurs filles à l'école, car il y avait, à cette époque, une vraie lutte entre les enseignants et les familles qui n'étaient pas encore convaincues de l'importance de l'instruction publique pour leurs enfants, surtout les filles. L'institutrice se montrait fière d'avoir une grande quantité d'élèves, mais elle se plaignait des difficultés rencontrées pour enseigner un groupe aussi nombreux, difficultés aggravées par les mauvaises conditions matérielles de l'école et le manque de soutien du gouvernement à cet égard.

Il y a, dans les récits de Deolinda, une claire association entre les conditions matérielles de l'enseignement et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Elle pointait fréquemment des incohérences entre ce que demandait le règlement et les possibilités pratiques de travail, comme par exemple, enseigner avec les méthodes recommandées (mutuelle et simultanée) avec une telle quantité de filles présentes dans les conditions réelles de travail. En effet, pour utiliser concrètement des méthodes qu'elle connaissait et qui étaient prévues par la législation, l'organisation de l'espace scolaire était fondamentale. C'est seulement quand elle est devenue enseignante du groupe scolaire (avec des classes de niveau) qu'elle a pu l'expérimenter. La teneur de sa contestation était récurrente en ce qui concerne les politiques éducatives, tout comme la présentation de demandes d'amélioration dans l'éducation primaire.

Ainsi, elle sollicitait constamment du mobilier et d'autres matériaux pour pouvoir accueillir l'ensemble des élèves inscrits, alors qu'elle ne disposait pas des dotations prévues par l'État. Dans son rapport du 1<sup>er</sup> juin 1888, elle souligne, par exemple, qu'elle n'avait pas reçu de fournitures telles que des horloges, un compteur mécanique, des sonnettes et des livres (Ordre CO 4920). En l'absence de réponse, elle finissait par les acheter elle-même avec ses propres ressources. Insatisfaite des abrégés envoyés par le gouvernement, elle a changé plusieurs d'entre eux, pour assurer l'accès des filles à une meilleure qualité d'enseignement. En tant que directrice, Deolinda a montré le même engagement pour améliorer les conditions de travail, comme en témoigne l'article du *Correio Paulistano* (du 29 janvier 1898), signalant que « les travaux de réparation dont avait besoin le bâtiment » de la section féminine du groupe scolaire Santa-Efigênia avaient été autorisés.

Dans ses rapports, Deolinda parle beaucoup des changements de programme de l'éducation publique qui, à partir de 1877, sont devenus graduellement plus complexes avec de plus en plus de matières à enseigner. L'enseignante critique la *Réforme de l'instruction*, datée de 1887, dans son rapport relatif à la période du 1<sup>er</sup> mai au 31 octobre de la même année :

La réforme de l'Instruction publique de cette province pour laquelle je travaille dans le domaine négligé du service public, dans la partie statistique et dans la fiscalisation de l'enseignement et de l'exercice des enseignants, est encore très insuffisante, inexcusable, même incohérente. Dans la partie qui concerne les matières qui doivent être enseignées, on retient entre autres choses que la gymnastique ne sera jamais enseignée aux filles dans les Écoles publiques comme si on était dans un pays [illisible]. C'est incroyable, mais vrai (Ordre CO 4920).

S'il était impossible d'enseigner quelques matières, comme la gymnastique, parce que ce contenu ne faisait pas partie des propositions de formation, ce que critiquait Deolinda, il n'y avait pas non plus des espaces dédiés à cette pratique dans les écoles primaires jusqu'au milieu des années 1890. Ces documents prévoyaient des matériaux et des méthodes déjà en vogue dans les pays où l'école graduée (réalisée dans les groupes scolaires) était une réalité. Au vu de ce qu'elle avait appris à l'École normale, elle soulignait sa perplexité dans le même rapport :

Il est vrai que je ne donnerai pas de classes précisément en accord avec le nouveau règlement parce que je n'enseigne ni la musique ni la gymnastique, vu que ces disciplines ne sont pas comprises dans ce qui constituait le cours de l'École normale à l'époque où je l'ai fréquentée, et que donc je ne suis pas dans l'obligation de les enseigner. Néanmoins, si c'est possible et s'il y a le temps, j'enseignerai quelque chose sur la musique (Ordre CO 4920).

Malgré ces réserves, Deolinda enseignait des « choses en plus », comme elle le signale dans le rapport de juin 1888 :

Je n'ai pas seulement enseigné ce qui était obligatoire dans le règlement, je suis allée au-delà, car j'ai présenté une petite classe de français, de géographie physique et politique, d'histoire pratique, de dessin linéaire avec des problèmes, des travaux de maison, des broderies à point simple, et [illisible] sur le cachemire et le satin (Ordre CO 4920).

Ces changements par rapport au programme n'affectaient pas le nombre croissant de ses élèves aux examens, dont beaucoup étaient reçues, prouvant son succès dans l'éducation des filles. La grande presse ainsi que des personnalités publiques étaient invitées aux examens, ce qui entraînait des publications élogieuses, pleines d'observations au sujet du travail bien fait des enseignants. Les journaux *Diário de Campinas* et *Correio Paulistano* ont publié des articles sur les examens qui se sont déroulés dans les écoles placées sous la responsabilité de Deolinda, en soulignant la reconnaissance des autorités, comme l'empereur Pedro II, qui avait visité son école pour en voir le fonctionnement. L'enseignante utilisait aussi les examens pour montrer l'importance de la scolarisation des enfants, spécialement les filles, aux parents de ses élèves, car elle comptait sur eux pour « encourager, leur donnant ainsi le goût de l'école et les

connaissances qu'ils peuvent y acquérir ». Elle était d'autant plus critique à l'égard des écoles publiques qui n'organisaient pas d'examens finaux, ce qui empêchait les autorités éducatives d'en savoir plus sur l'efficacité du travail des enseignants, car la vérification des connaissances des élèves est « la meilleure preuve que peut avoir un enseignant de l'accomplissement de ses devoirs » (Ordre CO 4920, 5 octobre 1885).

Comme il est possible de le voir dans sa trajectoire et ses mémoires, Deolinda est un témoin privilégié pour nous faire voir, par contraste, la scolarisation ordinaire de son époque. Enseignante « surinvestie » dans l'apprentissage de ses élèves<sup>8</sup>, les critères de son succès à l'époque se mesurent à sa présence continue (alors que l'absentéisme de ses collègues est habituel), à chercher à appliquer les programmes (tout en les critiquant), et surtout au nombre de filles fréquentant son école (ce qui prouve l'adhésion des parents) avec des réussites remarquables aux examens de fin d'études, ce qui lui valait la reconnaissance des autorités de l'époque. À une époque où les femmes avaient un accès très restreint à l'éducation, elle a contribué de façon importante et concrète à faire passer cette revendication d'égalité dans les mœurs.

## 2. *Pas un de moins* : la trajectoire de Maria José Tristão Parise

Maria José Tristão Parise a eu son heure de gloire en 1961 quand la presse lui a rendu hommage pour avoir réussi à enseigner à écrire avec la bouche à une fille, Neuza Tomazini da Silva, qui était née sans mains. Le gouverneur de l'État, Adhemar de Barros, a tenu à lui rendre hommage, si bien que des articles sont parus dans le journal *Folha de S. Paulo* (12 octobre 1961, p. 8) et dans la *Revista do Professor* (janvier-février 1962, p. 9), revue du Centre du corps professoral pauliste (CPP), association corporative créée en 1930 (Vicentini, 2002, p. 89-90). Comme beaucoup d'enseignantes de l'État de São Paulo, Maria José a commencé sa carrière dans des classes uniques de province après avoir terminé ses études en 1953 à l'École normale de São Joaquim da Barra, localisée à 367 kilomètres de la capitale, où elle a habité jusqu'à sa mort. Elle a aussi enseigné dans des groupes scolaires (classes de niveau) et, après avoir pris sa retraite en 1985, elle a continué à travailler comme directrice d'une école pour enfants handicapés.

En mars 2017, nous avons pu organiser deux entretiens chez elle, dont l'un en présence de Neuza qui habite encore dans la région<sup>9</sup>. Nous avons également eu accès à des documents, des courriers et des photographies qu'elle avait réunis sur son travail dans le réseau public d'enseignement. Cette documentation sur la carrière de Maria José montre son souci permanent de parfaire sa formation : elle s'est inscrite à plusieurs cours de perfectionnement et à la faculté de

---

8. Sur cette caractéristique du métier, voir l'analyse de Kherroubi et Grosperon (1991).

9. Ont participé à ces rencontres les enseignantes Rita de Cassia Gallego et Paula Perin Vicentini.

Pédagogie dans les années 1970. On peut ainsi comprendre pourquoi, à une époque où on ne parlait pas d'éducation inclusive, Maria José a accepté d'inscrire Neuza qui avait été refusée par trois autres enseignantes. Dans une école de la zone rurale aux conditions très précaires, l'institutrice a dû fournir un gros effort pour alphabétiser cette enfant et l'intégrer à la routine de ses élèves, en mobilisant tout qu'elle avait appris dans ses cours de formation et dans son expérience pratique du métier. On ne peut que souligner le caractère pionnier de cette initiative, car c'est seulement en 1994 que le principe d'écoles ayant une orientation inclusive a été inscrit dans la Déclaration de Salamanque, document des Nations unies qui reconnaît que l'enseignement des personnes handicapées est « partie intégrante du système éducatif » selon les « besoins particuliers » de chacun, de façon à assurer l'éducation de tous et combattre la discrimination. Une telle orientation s'opposait à ce qui prédominait jusqu'alors, c'est-à-dire la prise en charge des enfants handicapés par des institutions spécialisées (par exemple, celles destinées à l'enseignement des sourds, des aveugles et des personnes exceptionnelles), qui existaient depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ou à défaut, dans des « classes spéciales » dont le nombre s'accroît à partir des années 1970 (Mazotta, 1995; Mendes, 2006, 2010).

Neuza, en raison d'un problème congénital, était née sans mains, mais souhaitait aller à l'école, tout comme ses neuf frères et sœurs qui n'avaient aucun handicap. Maria José a décidé de l'accepter comme élève à l'école de la Fazenda Santa Terezinha, car elle pensait qu'elle pourrait au moins apprendre à lire. Cependant, en remarquant le grand intérêt de Neuza à réaliser les activités écrites comme les autres enfants de la classe, l'institutrice a décidé de lui enseigner à écrire, mais elle ne disposait pas de références sur la façon de procéder dans un cas aussi spécifique jusqu'au moment où elle a eu l'idée de lui faire tenir le stylo avec la bouche. De cette manière, elle a réussi à lui apprendre en trois mois, ce qui a permis de l'intégrer à la même routine que ses camarades de classe. Maria José a créé une méthode propre pour Neuza, en tenant compte de ses possibilités et dans sa description du processus, elle cite ce qu'un cours sur l'apprentissage et la psychologie infantile lui a enseigné :

La manière d'enseigner à Neuza a été spéciale, différente... j'avais suivi un cours de psychologie infantile et j'ai appris beaucoup de choses et j'ai utilisé toutes les méthodes que je connaissais. Je l'observais beaucoup et la manière de lui enseigner était la manière dont je croyais qu'elle avait besoin. Elle connaissait les lettres, mais elle ne savait pas les écrire... j'ai créé une nouvelle méthode pour moi, pour pouvoir enseigner à Neuza. Tout ce que je pouvais faire pour qu'elle écrive correctement, je l'ai fait...

L'enseignante a profité de l'horaire de récréation pour chercher, avec la petite fille, la meilleure manière pour écrire en utilisant le stylo-plume avec un manche en bois, toutes les deux ont cherché la manière la plus adéquate de le manier, en le bloquant avec les dents, en modifiant la position de la langue et en faisant attention au nettoyage. Cela a été un processus difficile qui a beaucoup

exigé des deux, avec des moments de souffrance, mais surmontés grâce à la pleine confiance de l'élève et à la relation qui s'est établie entre elles :

Grâce à sa bonté, à son humilité, j'ai réussi à lui faire croire en elle et elle était heureuse et moi, encore plus heureuse parce qu'elle m'aidait... et moi, quand elle avait une difficulté, j'utilisais une nouvelle méthode, j'inventais une chose sur le moment et, grâce à Dieu, tout a marché ! À la fin, elle a réussi à écrire... La récréation pendant laquelle nous passions notre temps à pleurer est devenue joyeuse, parce qu'elle était toujours prête à écrire encore plus...

Comme Maria José elle-même l'a souligné, la souffrance qui a marqué les premières tentatives d'enseigner l'écriture à Neuzza s'est transformée en joie, quand elle a été alphabétisée et qu'elle a pu accompagner la classe, participant à toutes les activités. « Dans la classe, elle était comme les autres, elle récitait, elle chantait. J'enseignais beaucoup à chanter. » Cependant, le plus important pour l'enseignante était le fait que Neuzza commençait à croire en elle-même, ce qui a soutenu sa trajectoire ultérieure : elle a pu achever son enseignement primaire, être admise dans l'enseignement secondaire dans un collège privé, grâce à une bourse d'études, ce qui lui a permis d'entrer à l'École normale. Dans son récit, Neuzza laisse transparaître la fierté d'avoir réussi dans l'école, puisqu'elle a un niveau scolaire plus élevé que ses frères. Ses excellents résultats (ayant eu plusieurs fois 10, la note maximale) n'étaient pas appréciés à leur juste valeur par ses parents qui avaient peu d'instruction. Sa mère, par exemple, lui disait que « ça ne remplissait le ventre de personne ». Neuzza avait réussi à l'examen d'entrée pour le cours de psychologie, mais n'a pas pu le suivre pour des raisons financières. À sa sortie de l'École normale, elle a réussi un concours pour un poste administratif dans le réseau public de l'enseignement (jusqu'à sa retraite) ce qui lui a permis de remplacer des enseignants quand cela était nécessaire, ce qui lui donnait une grande joie.

Même si Neuzza a été l'unique élève handicapée de Maria José, son récit met en évidence les principes qui guidaient l'exercice de son métier, le souci de promouvoir l'apprentissage de chacun des enfants : « pour cela, je passais des nuits sans dormir... » Sa recherche d'innombrables alternatives pédagogiques lui a fait utiliser la musique comme principale stratégie d'enseignement, de façon à familiariser les élèves du milieu rural avec les procédures scolaires. Pour Maria José, le chant était une façon de rendre l'enseignement plus stimulant, pour que tous les élèves puissent passer en classe supérieure :

À cette époque, encore plus à la campagne, et en périphérie aussi, personne ne connaissait les crayons. Alors on enseignait en chantant : *Mes petits amis vont maintenant apprendre comment on tient un crayon pour écrire. Deux doigts en bas sur le papier, pour avec seulement trois doigts mon crayon je vais tenir.*

Je profitais des cours et je donnais toute la matière que j'avais à enseigner avec de la musique. J'essayais de chanter pour tout pour rendre tout plus

créatif, plus joyeux. Et j'étais très heureuse de voir mes élèves apprendre grâce à la façon dont j'enseignais.

Avec la musique, ils apprenaient à tenir le crayon, s'habituait à l'univers lettré, dont la conquête était célébrée par une fête de remise du premier livre, avec une grande participation des parents. Le faible niveau d'instruction des parents aussi bien que le manque de soutien de l'État faisaient que Maria José les poussait à considérer la santé de leurs enfants. Elle demandait le premier jour de classe s'ils avaient une maladie, vérifiait aussi si quelques-uns avaient des problèmes de vue ou d'audition, demandait l'aide d'un médecin quand elle remarquait quelque chose de plus grave ou donnait des pistes pour un traitement efficace. Elle se rappelle ainsi d'un élève qui ne restait pas en place sur sa chaise, qui prenait à tout moment les objets des autres ; grâce à un test de vision, l'enseignante a remarqué qu'il voyait très peu d'un œil. La mère de l'enfant a été surprise de l'apprendre et s'est plainte du fait que le père frappait beaucoup son fils à cause de son mauvais comportement. Maria José l'a alors appelée, lui a expliqué le problème du garçon et lui a conseillé de l'amener à la ville la plus proche pour le soigner. Avec des lunettes, il a commencé à mieux voir et à avoir de bons résultats à l'école. En plus de conseiller les parents dans des situations difficiles, comme celle-ci, elle donnait des cours de soutien chez elle pour que les enfants en difficulté puissent suivre les cours. Tout ceci se répercutait sur les résultats des élèves, comme elle-même l'a dit :

C'était difficile une année où je n'approuvais pas cent pour cent des élèves, mais c'est ce que j'arrivais à faire. J'amenais les élèves en retard à la maison. Il y avait des parents qui étaient analphabètes, j'avais les noms des enfants. Il y avait des mères qui réclamaient... je donnais des devoirs, mais je pense que c'était une coopération entre les parents et l'enseignant. Tout le monde doit collaborer. Maintenant ils disent que l'enfant est très difficile. Je n'ai pas connu ça. Les miens étaient toujours beaux, merveilleux et intelligents.

En effet, parvenir à engager les parents dans la scolarisation de leurs enfants était une véritable conquête, typique du travail de Maria José qui établissait un dialogue franc avec eux dès le premier jour de classe. Grâce à leur récit, elle pouvait tenir compte des conditions de vie des parents, travailleurs ruraux peu familiarisés avec l'univers lettré pour la plupart, et qui avaient besoin de l'aide de leurs enfants pour les récoltes. Même si l'obligation de l'enseignement primaire s'était déjà consolidée à son époque, il était fréquent que les élèves sortent de l'école après avoir redoublé plusieurs fois les années initiales, une caractéristique fréquente de l'échec scolaire au Brésil. Dans ce contexte si particulier, le dialogue franc de Maria José avec les parents d'élèves, en les rapprochant de leurs enfants, s'avérait être un moyen très important de leur réussite scolaire, afin de faire mentir les données statistiques de la période :

J'ai toujours eu un fils, un neveu ou un filleul dans ma classe... Dès le premier jour de classe, je disais aux parents : « Voici mon fils, votre fils va être traité comme mon fils,

je les aime tous. » [...] Aux élèves, je disais : « Vous allez tous passer en classe supérieure », et je commençais tout par un chant, quelque chose pour les encourager, c'était ce que je pensais qui était la bonne chose à faire [...] et je donnais le cours à ma façon.

La manière dont Maria José se réfère à la relation établie avec ses élèves nous renvoie à l'analyse que George Noblit (1995) a faite sur le travail de Pam, pseudonyme attribué à l'enseignante qu'il a accompagnée pendant un an pour comprendre les relations de pouvoir en vigueur dans la salle de classe. En observant le cours de Pam, l'auteur a pu constater qu'entre autres choses, elle montrait son sens de l'humour et son côté humain, car elle encourageait toujours ses élèves, aussi bien en exprimant la fierté qu'elle ressentait, qu'en interdisant tout type de moquerie à l'égard de ceux qui commettaient des erreurs. Pour Noblit (1995), l'autorité dont Pam jouissait auprès des enfants avait comme base l'attention destinée à chacun d'entre eux, ainsi que sa préoccupation du bien-être de tout le groupe, ce qui s'exprimait par des normes de conduite valorisant la collaboration et interdisant tout type d'humiliation. Sans oublier de reconnaître la dimension affective de la relation pédagogique, Pam avait l'habitude de dire à ses élèves qu'ils l'aimeraient après l'avoir quittée, attirant leur attention sur le fait qu'avec le temps, ils seraient en meilleure condition d'évaluer un lien dont la signification se transformerait tout au long de la vie de chacun. Maria José semblait inspirer le même sentiment chez ses élèves. Ceci explique peut-être pourquoi quelques-uns d'entre eux, déjà adultes, même habitant dans une autre ville, ont tenu à la rencontrer pour lui montrer quelles marques sa façon de conduire ses cours avait laissées sur leur formation.

Cette enseignante réellement « professionnelle », par son souci de valoriser l'apprentissage de tous, a donc inventé des méthodes spécifiques lui permettant d'adapter sa pratique aux particularités et potentialités de chaque enfant. Quand elle parle de son travail, Maria José indique clairement que, tout au long de sa carrière, ses actions innovatrices ont permis de minimiser les problèmes d'ordre matériel de ses élèves, leur évitant non seulement le redoublement, mais aussi l'évasion scolaire. Comme la majorité des enseignantes primaires, Maria José est restée dans l'anonymat, et sans l'hommage cité précédemment, elle n'aurait pas laissé trace dans les études sur l'histoire du métier d'enseignant au Brésil. On a ainsi pu remarquer que ce type d'attitude était très récurrent dans le discours produit au sujet du corps enseignant, dans lequel il fonctionnait comme une stratégie de valorisation symbolique de la profession, apparaissant aussi dans des textes autobiographiques où les propres enseignants se rappelaient les difficultés affrontées dans les écoles rurales, au début de leur carrière, dans une tentative d'obtenir une reconnaissance sociale pour la difficulté du travail réalisé (Catani et Vicentini, 2004; Vicentini et Rodrigues, 2004).

### 3. *To Sir, with love* : la trajectoire de Romanda Gonçalves Pentagna

À la différence de Deolinda et de Maria José, Romanda Gonçalves Pentagna a travaillé dans plusieurs cours de formation des enseignants dans l'État de Rio de Janeiro, surtout dans la ville de Niterói, en publiant à partir des années 1960, des manuels pédagogiques. Nous pouvons citer *Didática geral* (Pentagna, 1964), *Estudo dirigido* (Pentagna, 1967) et *Compêndio de pedagogia moderna* (Pentagna, 1968). Nous avons utilisé comme sources ces écrits qui ont circulé dans plusieurs villes brésiliennes et les écrits de ses anciennes élèves. En plus d'être enseignante et directrice de l'École normale de Niterói, la première institution de ce genre au Brésil, créée en 1835<sup>10</sup> (Tanuri, 1969), elle a occupé des postes importants dans le domaine éducatif brésilien, comme orientatrice à l'Institut d'éducation de Niterói et chef de la division de recherche d'orientation pédagogique du Secrétariat à l'Éducation et à la Culture de l'État de Rio de Janeiro. Comme formatrice, Romanda a aussi été professeur de la chaire de didactique générale et spéciale, aussi bien que de psychologie éducationnelle à l'enseignement supérieur public catholique.

La carrière de Romanda témoigne des changements du système éducatif brésilien entre les années 1950 et 1970, dans un pays en voie d'urbanisation et d'industrialisation, en même temps qu'il commence à affronter la crise économique et politique qui résulte du coup d'État de 1964. À cette époque, une fois consolidé l'enseignement primaire, le secondaire est en pleine croissance du fait que l'obligation de la scolarité passe, en 1971, de 4 à 8 ans. Par ailleurs, l'École normale est devenue plus technique et les élèves issues des classes moyennes sont de plus en plus remplacées par des filles issues des classes populaires<sup>11</sup> (Gouveia, 1965). Selon Pereira (1969), la professionnalisation des enseignants s'intensifie et il y a davantage de femmes dans les postes de direction. « L'écrasante majorité féminine dans le corps enseignant tend à limiter de plus en plus les possibilités de recrutement de directeurs concentrés majoritairement dans une minorité d'enseignants masculins en diminution » (Pereira, 1969, p. 103). Ces changements sont accompagnés d'une amplification du marché éditorial éducatif, ce qui permet à des enseignants de se lancer dans l'écriture d'ouvrages, comme Romanda.

Ces livres écrits par ces femmes pour l'École normale traitent généralement de questions liées au travail en salle de classe (Silva, 2001, 2018). Dans son cas, ses textes mettaient en évidence sa préoccupation de relier fortement enseignement et apprentissage. Elle cherchait à diffuser les connaissances qu'elle juge fondamentales pour que les futurs enseignants puissent répondre aux besoins de leurs élèves. De cette manière, leur contenu visait à créer des alternatives pédagogiques qui assurent l'accès et l'assiduité à l'école, seule façon de profiter

10. L'École normale de Niterói est devenue l'Institut d'éducation de Niterói en 1954.

11. De plus amples informations sur l'expansion du système éducatif brésilien peuvent être trouvées dans Beisiegel, 1974; Sposito, 1984; Matos, 1985 et Santos, 1994.

pleinement des contenus enseignés. Ses ouvrages ont été amplement utilisés par les normaliens, motivant des rééditions, et ont même été divulgués dans d'autres espaces du domaine éducatif, y compris la diffusion internationale. Par exemple, la dixième édition de sa *Didática geral* a été publiée en français et en anglais dans le *Bulletin* du Bureau international d'éducation (BIE, Genève) en 1977. Une bonne partie des livres écrits par Pentagna contient les programmes officiels des Écoles normales de l'État de Rio de Janeiro et organise les contenus de cours pour les classes. On peut donc penser que les publications de Romanda ont été importantes pour la formation des instituteurs, car elles produisaient et faisaient circuler des savoirs considérés comme nécessaires à l'exercice de l'enseignement (Silva, 2018).

Les préfaces des livres de Romanda ont été signées par des personnalités du monde éducatif, parmi lesquelles des enseignants d'universités, des techniciens d'éducation et des auteurs d'autres livres de même nature, destinés aux cours de l'École normale. Irene Melo Carvalho, enseignante à l'université du Brésil et directrice du département d'Enseignement de la fondation Getúlio Vargas, et Moysés Xavier de Araújo, technicien en éducation et enseignant à l'Institut d'éducation de l'État de Guanabara et de Niterói, ont écrit la préface de la quatrième édition de la *Didática geral* (Pentagna, 1964). Ainsi, dans la dixième édition, on trouve l'extrait d'une lettre de l'illustre enseignante Armanda Álvaro Alberto de Mendonça sur la *Didática geral* :

Quant à son livre *Didática geral*, il y a environ deux ans, j'ai acquis le dernier exemplaire qu'il y avait à la librairie Record, à Copacabana – maintenant, je viens de trouver un autre exemplaire, de la 5<sup>e</sup> édition, que j'ai destiné à la bibliothèque Euclides-da-Cunha, la nôtre, celle de Caxias. Faut-il ajouter ma modeste opinion aux observations autorisées d'un Moysés Xavier de Araújo et d'autres personnalités du monde éducatif? Je pense, oui, D. Romana, que ce livre écrit d'une main ferme, est un guide sûr pour ses élèves de l'Institut, un travail de véritable enseignant, enfin.

Dans un des livres qu'elle a écrits pour les cours de l'École normale, la fameuse *Didática geral* (Pentagna, 1964), Romanda explique comment les méthodes actives peuvent améliorer l'apprentissage des élèves. Pour être mieux comprise par ses lecteurs, elle sépare ces méthodes en trois types, les méthodes individualisées, socialisées et mixtes. L'apprentissage est le grand objectif de l'enseignant, peut-on conclure à lire de nombreux passages de ces manuels. Dans *Compêndio de Pedagogia Moderna* (Pentagna et al., 1968), Romanda et ses collègues mettent en évidence cette préoccupation à plusieurs moments de l'enseignement, d'où la nécessité de la planification, de la progression et de l'évaluation des activités. S'agissant des textes, par exemple, elles expliquent les différents types existants, leurs avantages et désavantages et elles énumèrent la possibilité, par leur biais, de réaliser le « relevé plus ample et complet de ce que l'élève a appris, parce qu'il y a des questions sur tout le programme, élargissant les possibilités de l'élève » (*ibid.*, p. 84).

Pour Romanda, au lieu de se polariser sur ce qu'il enseigne, un enseignant doit s'intéresser à ce que l'élève en reçoit. Pour elle, l'idée de l'enseignement ne comporte pas d'échec, c'est-à-dire qu'il n'est efficace que si l'élève apprend. Cette position qu'elle diffuse par ses livres fait partie des souvenirs qu'évoquent à son propos certaines de ses anciennes élèves de l'École normale de Niterói. Faire porter l'attention sur les apprentissages était l'une des dimensions qu'elle soulignait les plus. « Apprentissage » et « élève » sont donc des mots très présents dans les textes de Romanda et dans les hommages qui lui ont été faits. Selon Edwiges Zaccur, ancienne normalienne, Romanda répétait constamment à ses collègues et à ses élèves : « On ne peut pas dire qu'on a vendu le poisson si quelqu'un ne l'a pas acheté, tout comme on ne peut pas dire qu'on a enseigné si personne n'a appris<sup>12</sup>. » Edwiges Zaccur ajoute :

Elle était l'une des enseignantes inoubliables que nous avons eues. Dans les cours de didactique générale, Romanda avait l'habitude de nous recevoir dans la salle de classe avec une belle pensée écrite sur le tableau. Et, dans les solennités, elle récitait des poèmes avec une telle émotion que ça enthousiasmait l'auditoire.

Dans son hommage, Edwiges évoque l'importance de l'institution où elle a eu Romanda comme professeur :

Être normalienne à l'Institut d'éducation de Niterói, une institution possédant une si grande histoire, c'était comme un rêve. L'Institut d'éducation de Niterói a été la première École normale du Brésil créée en 1835. Elle est passée par de multiples périples, a eu des problèmes administratifs pour continuer à fonctionner, a changé de nom et d'adresse, mais a conservé son aura. Réussir à avoir une place à l'IEN était une conquête difficile durant les années 1960. Le modèle méritocratique garantissait une partie des places aux filles provenant du lycée Nilo-Peçanha qui avaient des moyennes supérieures à 7/10 dans toutes les matières. Une deuxième classe était formée par les candidates sélectionnées par un examen rigoureux et disputé.

Comme directrice de cette institution, Romanda a aussi laissé le souvenir de sa proximité avec les élèves, comme en témoigne l'ancienne normalienne Marlise M. Gomes, dans l'hommage qu'elle lui rend le 23 septembre 2010 : Romanda était « une directrice, qui administrait sans s'isoler dans un bureau ». C'était dans cette perspective que Romanda a été citée avec affection et respect par d'anciennes élèves, des collègues et des personnalités connues du monde éducatif brésilien qui ont travaillé avec elle. Si des administrateurs de l'enseignement et des élèves de l'École normale se souviennent de Romanda, c'est parce qu'elle faisait circuler des savoirs innovateurs de l'enseignement, en même temps qu'elle montrait son engagement dans la déontologie de son métier. C'est

---

12. <http://www.edwigeszaccur.com.br/narrativasreflexoes/narrativa4.pdf> (consulté le 12 juillet 2021).

aussi à cause de ce qu'on lit dans les manuels de pédagogie qu'elle a publiés pour élargir son rôle de formatrice d'enseignants.

## Conclusion

Cette recherche a eu recours à trois types de sources : rapports à l'administration pour Deolinda, articles de presse, documents personnels et entretiens pour Maria José, publications d'ouvrages et témoignages d'anciennes élèves et entretiens pour Romanda. Elle a permis de comparer deux femmes de même statut et du même État, mais à des époques différentes (les deux institutrices ont commencé dans des écoles rurales à classe unique, ont ensuite rejoint des groupes scolaires et sont devenues directrices) ; on peut également comparer les deux enseignantes de statuts différents (l'institutrice et la formatrice auteure de livres pédagogiques), mais travaillant au même moment d'allongement de la scolarité obligatoire dans un contexte de crise politique et sociale.

Pourtant, malgré la singularité de parcours liés à ces différences de conjonctures et de situations, plusieurs traits permettent de les rapprocher. Le premier est leur souci d'assurer l'apprentissage de chaque élève dans une école ouverte à tous. C'est ce qui est au centre des ouvrages pédagogiques de Romanda qui ne conçoit l'enseignement du maître que dans sa relation aux apprentissages des élèves. C'est ce que mettent en pratique Deolinda et Maria José. Deolinda parvient à convaincre les parents de scolariser leurs filles, s'assure de leur assiduité pour en faire réussir le plus possible à l'examen final et assume les revers de son succès : des classes trop nombreuses pour qu'elle puisse pratiquer aisément la « pédagogie moderne » qu'elle souhaite (comme le préconisent les directives officielles), d'où l'achat sur ses propres fonds d'un matériel indispensable, et son souhait de quitter la classe unique pour rejoindre un groupe scolaire. Trois générations plus tard, Maria José travaille de la même façon en direction des familles rurales, elle mobilise les parents en leur faisant prendre en compte la santé de leurs enfants et en leur faisant percevoir le « mieux-être » immédiat que permet l'école, ce qui favorise leur réussite scolaire. Cet engagement sur la réussite de tous passe par un souci des personnes singulières dont témoigne l'attachement des anciens élèves à leurs enseignantes, aussi bien du primaire qu'à l'École normale.

Cependant, second trait, cette relation affective est fondée sur une grande exigence réciproque : quand Maria José raconte les échecs douloureux qui ont précédé la réussite de Neuza, on voit quelle persévérance il a fallu à chacune d'elle pour trouver une voie vers la solution. Cette exigence se manifeste dans la recherche permanente de ce que les maîtresses appellent des « voies alternatives » pour mobiliser leurs élèves : Romanda en fait « la théorie » en montrant que les méthodes actives ne doivent pas devenir un nouveau dogme, mais ont des modalités multiples de mise en œuvre. Deolinda et Maria José le font « en pratique » en allant bien au-delà de ce que l'institution exige d'elles : Deolinda fait faire de la musique et de la gymnastique à ses filles, mais aussi d'autres

matières pour élargir leur regard sur ce que peut offrir une école ; Maria José met en chanson des protocoles de travail de la classe pour mobiliser joyeusement ses élèves. On sent chez ces trois femmes que leur façon de se donner entièrement à leur tâche leur apporte plus de joie et de fierté que de fatigue et de peine. Sans doute ont-elles aussi le sentiment d'être des pionnières, maîtresses de leur vie et de leurs choix dans un monde qui a longtemps été aux mains des hommes, reléguant les femmes dans des tâches d'exécution.

Enfin, troisième point, ces enseignantes ressentent la nécessité impérieuse d'une formation professionnelle : Deolinda se met en congé pour aller deux ans à l'École normale, Maria José s'inscrit à des cours de perfectionnement et à la faculté de pédagogie. Alors que le recrutement des maîtres primaires se faisait traditionnellement sur un simple contrôle des savoirs à enseigner, ces enseignantes témoignent que ces savoirs ne suffisent pas pour construire un véritable professionnalisme enseignant. Ceci explique pourquoi, au-delà de cours où elle insiste sur la responsabilité enseignante, Romanda s'investit tant dans des publications pédagogiques qui traitent justement des savoir-faire pédagogiques, en particulier des méthodes actives qui permettent qu'un enseignement magistral devienne un facteur d'apprentissage pour l'élève.

En nous intéressant à ces enseignantes qui, de façon générale, sont reléguées à l'oubli ou à un deuxième plan du monde éducatif, parce qu'elles ne font pas partie des acteurs de premier plan dans l'histoire éducative du pays, on a une vision plus complexe du passé et des enjeux qui ont marqué les processus de croissance de la scolarisation dans la société, en particulier en milieu populaire. Ces trois trajectoires témoignent ainsi d'une même déontologie du métier, reliant leurs savoirs capitalisés à leurs actions concrètes dans la classe<sup>13</sup>.

## Références

- BEISIEGEL C. de R., 1974, *Estado e educação popular*. São Paulo : Pioneira.
- CATANI D. B., BUENO B. A. O., SOUSA C. P. et SOUZA M. C. C. (dir.), 1997, *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo : Escrituras Editora.
- CATANI D. B. et VICENTINI P. P., 2004, « Lugares sociais e inserção profissional : o magistério como modo de vida nas autobiografias de professoras », dans M. H. M. Barreto Abrahão, (dir.), *A aventura (auto)biográfica. Teoria e empiria*, Porto Alegre : EDIPUCRS, p. 267-291.
- GALLEGO R. de C., 2008, *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo : heranças e negociações (1846-1890)*. São Paulo : FEUSP, Tese de doutoramento.

---

13. Nous souhaiterions remercier Anne-Marie Chartier pour la relecture de cette dernière version de l'article.

- GOUVEIA A. J., 1965, *Professoras de amanhã*. Rio de Janeiro : Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, MEC.
- GUALTIERI R. C. E. et LUGLI R. G., 2012, *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo : Cortez Editora.
- KHERROUBI M. et GROSPIRON M.-F., 1991, « Métier d'instituteur et références à l'enfant », *Revue française de pédagogie*, 95, p. 21-29.
- LAHIRE B., 2004, *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo : Editora Ática.
- MATOS H. M. L., 1985, *Análise do ensino fundamental na Cidade do Rio de Janeiro: caracterização sócio-político-pedagógica de três administrações públicas 1946-51, 1960-65 e 1975-79*. Rio de Janeiro : PUC-RJ.
- MAZZOTA M. J. da S., 1995, *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo : Cortez.
- MENDES E. G., 2006, « A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil », *Revista brasileira de educação*, 11 (33), p. 387-405.
- , 2010, « Breve histórico da educação especial no Brasil », *Revista Educación y pedagogia*, 22 (57).
- NOBLIT G. W., 1995, « Poder e desvelo na sala de aula », *Revista da FEUSP*, 21 (2), p. 119-137.
- NÓVOA A., 1994, *Vidas de professores*. Portugal : Porto.
- PATTO M. H. S., 1990, *A produção do fracasso escolar*. São Paulo : T. A. Queiroz.
- , PAPARELLI R., KALMUS J., ANGELUCCI C., 2004, « O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): estudo introdutório », *Educação e Pesquisa*, 30 (1), p. 51-72.
- PENTAGNA R. G., 1964, *Didática geral. De acordo com os programas oficiais do Curso normal das escolas no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro : Livraria Freitas Bastos.
- , 1967, *Estudo dirigido*. São Paulo-Rio de Janeiro : Livraria Freitas Bastos.
- , BASTOS A. V., RODRIGUES L. da S., 1968, *Compêndio de pedagogia moderna*. São Paulo-Rio de Janeiro : Livraria Freitas de Bastos.
- PEREIRA L., 1969, *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo : Pioneira.
- REVEL J., 1989, « L'histoire au ras du sol », dans G. Levi, *Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVII<sup>e</sup> siècle*. M. Aymard (trad.). Paris : Gallimard.

- SANTOS P. M., 1994, *A expansão escolar pública primária e seus significados no estado da Guanabara durante o governo Carlos Lacerda (1960-65)*. Dissertação de mestrado, Niterói : UFF.
- SILVA V. B. da, 2001, *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados no “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971)*. Dissertação de mestrado, São Paulo : FEUSP.
- , 2018, *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil*. São Paulo : Editora UNESP.
- SPOSITO M. P., 1984, *O Povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo : Edições Loyola.
- TANURI L., 1969, *Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil*. Dissertação de mestrado, São Paulo : USP.
- VICENTINI P. P., 2002, *Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-1993)*. Tese de doutoramento, São Paulo : FEUSP.
- et RODRIGUES C. M., 2004, *Memórias de sala de aula: uma análise de autobiografias de professores*. Lisboa : EDUCA, Cadernos Prestige.