

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

46 | décembre 2007
L'émergence d'une autre école

Transformation de l'école et paradoxes de l'autonomie au Portugal

A changing school and the paradoxes of autonomy in Portugal

Transformación de la escuela y paradojas de la autonomía en el Portugal

Fernando Ilídio Ferreira

Traducteur : Marie Lafuente



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/593>

DOI : 10.4000/ries.593

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007

Pagination : 45-54

ISBN : 978-2-8542-0574-9

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Fernando Ilídio Ferreira, « Transformation de l'école et paradoxes de l'autonomie au Portugal », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 46 | décembre 2007, mis en ligne le 29 juin 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/593> ; DOI : 10.4000/ries.593

Transformation de l'école et paradoxes de l'autonomie au Portugal *

Fernando Ilídio Ferreira

Dans cet article, nous mettons en perspective différentes logiques à l'œuvre dans le processus des mutations actuelles de l'école, à partir de l'exemple d'une école publique, *Escola da Ponte*, située dans une petite ville du nord du Portugal et dont le projet pédagogique innovateur a aujourd'hui acquis une visibilité et une notoriété publiques importantes au niveau national et international. Sur la base de cette analyse, nous menons une réflexion sur les leçons que l'on peut tirer d'une expérience originale longue d'une trentaine d'années, où la question de l'autonomie s'exprime de plusieurs façons et soulève plusieurs paradoxes. Nous avons choisi cette expérience de lutte pour la transformation sociale précisément parce que la transformation a lieu au sein du système scolaire lui-même, en rupture avec l'une des caractéristiques les plus enracinées du modèle conventionnel : l'organisation en classe.

L'IMAGINAIRE DE LA « GRANDE RÉFORME »

Des débats intenses et passionnés ont jalonné l'histoire de l'École comme une constante. Cependant, le relatif consensus autour de ses principes et finalités, qui a perduré jusqu'aux années soixante-dix du XX^e siècle, a finalement débouché sur une controverse. Celle-ci s'est installée au cœur des politiques et des pratiques, de la réflexion et de la critique, surtout dans le contexte de la démocratisation de l'accès à l'école et de sa massification. Les débats ont été fréquemment dominés par des lieux communs, comme celui de l'immobilisme de l'École. Mais, avec du recul, on perçoit désormais la profondeur et l'amplitude des mutations survenues au cours des dernières décennies : « à terme, l'école a profondément changé de nature et si un élève et un professeur des années cinquante y retournaient aujourd'hui, après une longue hibernation, ils auraient le sentiment d'avoir presque totalement changé de monde » (Dubet, 2000, p. 408). Les mutations de l'école ne suivent pourtant pas un déroulement linéaire.

Le thème du changement est l'un de ceux qui ont le plus alimenté cette controverse, non seulement en raison des différentes lectures des problèmes et de la variété des solutions formulées par un nombre croissant d'entités à

* Article traduit par Marie Lafuente.

l'échelle nationale et locale, européenne et mondiale, mais aussi en raison de la façon dont sont conçus les processus de changement. Le modèle dominant est celui des « grandes réformes » imposées par le pouvoir central, à partir du haut, ayant vocation à être uniformément diffusées dans tout l'ensemble national. Bien qu'elle ait des caractéristiques distinctes au fil du temps et selon les contextes, l'idée de « grande réforme » continue à alimenter l'imaginaire du changement de l'École. Associant, en leur attribuant une importance et des significations différentes, des références à la démocratisation et à la modernisation, les réformes ont été conçues et annoncées comme autant de projets nationaux fondés sur l'idée que le pays est en retard, qu'il est urgent d'affronter le défi de la compétitivité et nécessaire de procéder à des changements structurels par des mécanismes de généralisation à toutes les écoles, en termes d'organisation et de gestion comme dans le cadre pédagogique.

La production théorique et le discours politique sur les modes de régulation de l'éducation présentent actuellement d'autres perspectives, laissant entendre que l'École a changé parce qu'il s'est également opéré une reconfiguration de l'État et de l'action publique. Autrement dit, on est passé d'un État éducateur à un État superviseur et évaluateur, les mécanismes de régulation axés sur les normes et les procédures bureaucratiques ayant été remplacés par des dispositifs d'évaluation orientés vers les résultats ; en somme, nous nous trouvons aujourd'hui face à des modes de régulation post-bureaucratiques, dans lesquels s'inscrivent les politiques de décentralisation et d'autonomie de l'école. Dans le discours politique, la notion même de « réforme » semble avoir été abandonnée et remplacée par la notion, plus souple, de « mesures ». Au Portugal, à la suite de divers rapports et diagnostics internationaux ayant placé le pays à la « queue de l'Europe » en ce qui concerne les niveaux de scolarisation et de qualification de la population, le gouvernement et le ministère de l'Éducation ont eux aussi diffusé cette idée en annonçant, à grande vitesse, de nombreuses mesures destinées à « rattraper le retard » du pays, en même temps qu'ils ont voulu transmettre une image de détermination et d'efficacité de l'action politique.

Or il s'agit d'une stratégie qui fait de l'annonce l'essence de la politique menée. En 2006, le ministère de l'Éducation a lancé « 50 mesures de politique pour améliorer l'école publique », et parmi les quatre principales la « généralisation de l'école à temps complet » dans le premier cycle de l'enseignement obligatoire/de base¹. Plusieurs raisons ont été avancées pour justifier le lancement

1. Au Portugal, l'enseignement obligatoire/de base a une durée de neuf ans ; il est organisé en trois cycles pour les élèves âgés de six à quinze ans. Dans le premier cycle, d'une durée de quatre ans (élèves de six à dix ans), l'enseignement est dispensé dans des établissements spécifiques et il correspond, dans la terminologie internationale, à « l'enseignement primaire ». Cette précision est importante au regard de la description que nous ferons plus loin de l'*Escola da Ponte*. Bien que cette école regroupe actuellement les trois cycles de l'enseignement obligatoire/de base, c'est en tant qu'école du premier cycle (école primaire) qu'elle a généré le processus que nous allons décrire. Nous utilisons la désignation « école primaire » parce que, malgré la nomenclature introduite en 1986 par la loi de base du système éducatif, c'était la désignation en vigueur au début du processus et elle est utilisée encore aujourd'hui dans le langage courant.

de cette mesure, mais l'une des premières tient à « l'image peu positive » que divers rapports ont donnée du Portugal, à la suite notamment de la divulgation des mauvais résultats des élèves à l'aune de l'évaluation internationale PISA (*Programme for International Student Assessment*). La mesure a été concrétisée par un programme de « généralisation d'activités d'enrichissement curriculaire » – anglais, musique, activités physiques et sportives – assuré par les collectivités locales et par des organismes privés, avec le financement de l'État; l'objectif était « l'occupation complète des temps scolaires » en considérant que « ce qui ne peut arriver, c'est que les élèves soient inoccupés ». En même temps, les « aires fondamentales du curriculum » ont été renforcées, la langue portugaise et les mathématiques représentant plus de la moitié de l'emploi du temps hebdomadaire. Les postulats et la mise en place concrète de cette mesure sont un exemple de la façon dont les politiques et l'action publique restent dominées par l'imaginaire de la « grande réforme ». Au travers de mécanismes de généralisation et de réglementation et en renforçant le modèle scolaire conventionnel par l'accumulation et la reproduction des temps, des contenus et des méthodologies, cette mesure tend plus à intensifier la journée scolaire des élèves qu'à réinventer le sens du travail et de la convivialité à l'école, ainsi que la relation des enfants et des jeunes au savoir.

En conséquence des mesures annoncées en cascade, des stratégies de mise en scène et de communication, ainsi que des effets de surface, se mettent en place dans les écoles. Les différentes mesures tendent à être envisagées dans une perspective d'accumulation – plus de travail, plus de disciplines, plus de réunions et plus de papier, mais pas au bénéfice des élèves – et dans une perspective de visibilité. Le changement, c'est ce que décident les responsables du ministère de l'Éducation. L'ajout de nouvelles aires couvertes par le curriculum traditionnel, comme la « formation civique » et « l'étude accompagnée », tend à être perçu par les enseignants et par les élèves comme une superposition de disciplines et de matières, tandis que les « bonnes pratiques » des écoles et le « bon travail » des enseignants sont confondus avec l'élaboration de « bons documents » (règlements, projets, rapports, procès-verbaux, etc.) et avec la réalisation de longues réunions dues à l'annonce, à grande vitesse, des différentes mesures par le ministère de l'Éducation. Ce qui est nouveau, c'est que la logique bureaucratique s'associe aujourd'hui à d'autres discours, soit en recourant à des euphémismes (la notion de contrôle est exclue au profit des notions de pilotage et de monitoring et les dispositions légales ne sont pas présentées comme des obligations mais comme des recommandations), soit en faisant appel aux notions d'autonomie, de flexibilité, de résultats et d'évaluation. Le trouble généré dans les écoles est, dans une large mesure, une conséquence du trouble de « l'État évaluateur » lui-même, qui a conscience qu'il est lui aussi en train d'être évalué, au niveau national et surtout par des organismes internationaux.

En somme, l'imaginaire de la « grande réforme » est imprégné de trois discours récurrents sur la modernité scolaire : le récit du retard, la radiographie du désastre et l'hymne à l'avenir (Nóvoa, 2002). Ces discours se projettent ardemment dans le futur, dans une tentative de contrôler l'incertitude et l'imprévisibilité, par des études prospectives, de planification éducative, de production de « grandes solutions », mais en dilapidant des expériences accumulées et en générant une absence de présent. C'est dans cette perspective que Boaventura de Sousa Santos (2006) affirme que la rationalité occidentale, en contractant le présent et en dilatant l'avenir, se rend responsable de l'occultation ou du discrédit des alternatives. Il propose ainsi une autre rationalité capable de réinventer le passé en faisant un travail archéologique et, en même temps, de ralentir le présent en lui donnant un contenu plus dense et substantiel que l'instant fugace entre le passé et l'avenir auquel la rationalité dominante l'a condamné.

C'est dans ce sens que nous allons décrire l'expérience de l'*Escola da Ponte*. S'étant construite sur le long terme en résistance aux pressions uniformisatrices de la logique de la « grande réforme » et en rompant avec l'organisation conventionnelle du travail scolaire, elle manifeste une autre rationalité émergeant dans le processus des mutations actuelles de l'école.

L'ESCOLA DA PONTE

L'*Escola da Ponte* (école du pont) est une école publique similaire à beaucoup d'autres, en termes de ressources et de contraintes, mais elle s'est rendue célèbre, au niveau national et international, par son projet pédagogique innovateur : « faire le pont ». C'est en tant qu'école primaire qu'elle a acquis sa visibilité et sa notoriété actuelles, même si elle a récemment élargi son champ d'application à tout l'enseignement obligatoire/de base, pour accueillir actuellement deux cents élèves environ. Elle accueille plus de mille visiteurs par an, dont des centaines d'enseignants brésiliens. Le fondateur et principal instigateur du projet, José Pacheco, a multiplié les interviews et les réunions, surtout au Brésil. Il affirme que l'*Escola da Ponte* a peut-être prouvé que « l'utopie est réalisable », tout en attirant également l'attention sur la « représentation mythique » qui s'est créée autour de l'école et du projet.

En 1976, « l'école était un archipel de solitudes ». Chaque enseignant était isolé, avec ses méthodes, dans sa salle de classe ; le travail scolaire était entièrement centré sur l'enseignant ; on utilisait les mêmes manuels pour tous ; l'enseignement était basé sur la répétition des leçons, sur la passivité. « Il fallait repenser toute l'école, la mettre en cause ; celle qui existait ne fonctionnait pas ; les enseignants avaient plus besoin d'interrogations que de certitudes ». Comme le précise José Pacheco, l'*Escola da Ponte* n'a rien inventé. Le projet est éclectique ; il adopte des contributions de plusieurs origines, modèles, auteurs et courants, mais elles ont été réinterprétées et contextualisées de façon originale.

Ce qui le rend spécifique, c'est « l'interrogation permanente », et le souci « d'échapper au vertige de fondamentalismes pédagogiques ». Ce que le projet présuppose, c'est une autre organisation et une autre culture de l'École. L'organisation, centrée sur l'apprentissage, utilise des moyens qui facilitent l'appropriation des connaissances en même temps qu'elle encourage la création collective en petits groupes : il n'y a pas de classes et les élèves ne sont pas répartis par année de scolarité. « Nous avons mis en place des dispositifs favorisant une autonomie responsable et solidaire ; l'enfant agit comme participant d'un projet où il apprend à être autonome-avec-les-autres ». Il règne à l'école une atmosphère de responsabilité et de sérénité : « On y vit, on se cultive, on respire de la délicatesse dans les rapports, de la douceur dans la voix, l'affabilité vis-à-vis du collègue, la disponibilité, l'attention aux autres, la capacité d'exposer et de s'exposer. L'entraide permanente joue dans tout le système de relations, à partir de l'exemple donné par le travail en équipe des enseignants ».

Instigateur de valeurs comme la solidarité, l'autonomie et la responsabilité, et basé sur un système complexe de dispositifs pédagogiques qui organisent le travail quotidien à l'école, le projet a provoqué une rupture avec le modèle conventionnel de l'organisation en classe. Parmi les divers dispositifs pédagogiques, citons notamment le tableau des droits et devoirs, la boîte à secrets, les groupes de responsabilité, le débat, l'assemblée de l'école. L'assemblée exerce une fonction particulièrement importante en ce qui concerne la participation des enfants à l'organisation, à la discussion et à la prise de décision en matière de vie scolaire. En termes de planification, chaque élève élabore quotidiennement son plan de travail individuel, tandis que le plan de la quinzaine est négocié entre les enseignants et les élèves. La répartition homogène des élèves par année de scolarité a été remplacée par le travail en groupes hétérogènes, chaque groupe incluant un élève qui a davantage besoin d'attention. La gestion des temps et des espaces permet des moments de travail en petits groupes, de participation au collectif, d'« enseignement mutuel » et de travail individuel, les activités de recherche étant valorisées.

La rupture avec le mode conventionnel d'organisation en classe a également provoqué une rupture avec la division traditionnelle du travail : un enseignant par classe. Les élèves n'étant pas divisés en classes, tous les enseignants sont les enseignants de tous les élèves et tous les élèves sont les élèves de tous les enseignants. Il n'y a jamais, dans les espaces éducatifs, un enseignant isolé, car le travail est réalisé en équipe éducative. Les élèves peuvent choisir les enseignants avec lesquels ils veulent travailler et les enseignants peuvent prendre l'initiative d'inviter les élèves à former provisoirement de petits groupes, pour développer des projets ou des tâches ponctuelles. En outre, les enseignants prennent désormais en compte, dans leur réflexion sur leur travail, non seulement les traditionnelles difficultés d'apprentissage des élèves, mais aussi leurs propres difficultés d'enseignement. Il existe également des tuteurs, qui

exercent un rôle important dans l'organisation du travail à l'école et dans la médiation entre l'école et la famille. Quant aux parents, ils ont adhéré au projet depuis le début.

Les enfants sont traités comme des enfants et non comme des élèves. Leur statut est immédiatement perçu par ceux qui visitent l'école : « Les enfants la présentent aux visiteurs comme quelque chose qui leur appartient, ils en connaissent les méandres, dominent complètement les dispositifs pédagogiques, expliquent le pourquoi de tout ce qu'ils font, de tout ce qu'ils vivent ». Impliqué dans des méthodes de recherche et de résolution des problèmes, dans l'exercice de la découverte et dans l'apprentissage critique, l'enfant agit comme sujet d'apprentissage. L'enseignant est quelqu'un qui aide à résoudre les problèmes, qui stimule les enfants, qui a confiance dans ses potentialités : « Être enseignant à l'*Escola da Ponte*, c'est permettre aux enfants de comprendre le "pourquoi" et le "pour quoi" de ses efforts ».

L'aspect académique est concomitant avec la dimension esthétique, avec l'éducation des affects, avec l'émotion. L'espace concédé à l'improvisation et à la créativité n'est pas incompatible avec une culture de l'effort, de l'exigence et de la réalisation personnelle, de groupe et collective, comme le prouvent les résultats très positifs obtenus par les élèves lors des examens nationaux. Cependant, l'évaluation conçue, chaque jour, comme une opportunité d'apprentissage, a lieu lorsque l'enfant se sent prêt : « Chaque enfant communique ce qu'il a appris et fait la preuve de l'apprentissage uniquement quand il le désire, quand il sent qu'il en est capable, ce qui revient parfois à communiquer aux autres, pendant le débat, les découvertes réalisées ». Avant que les résultats de ces examens nationaux soient connus, il régnait l'idée que les élèves de cette école apprenaient la « citoyenneté », mais au détriment des contenus du programme : « On disait qu'ils seraient mauvais élèves en mathématique, en portugais, car on n'enseignait que la citoyenneté », mais lorsque les résultats aux examens des élèves de cette école ont été rendus publics, « on a cessé de penser qu'une école qui forme à la citoyenneté néglige les mathématiques ». Ce qui se passe à l'*Escola da Ponte*, c'est que l'apprentissage, l'évaluation et les résultats, tout comme les autres aspects pédagogiques, ne sont pas dissociables de la question de la citoyenneté et des valeurs sur lesquelles reposent l'organisation et la culture démocratiques de l'école.

En conclusion, cette expérience met en évidence une autre façon d'interroger la relation entre « école et changement », en transgressant la logique uniformisatrice de la « grande réforme » et en montrant des alternatives à l'organisation conventionnelle du travail scolaire. En réalité, comme le souligne António Nóvoa (2002), nous avons abondamment pensé aux enseignants et à leur formation, dans les curricula et dans les programmes, dans les stratégies pédagogiques et dans les méthodologies, mais nous les avons rarement interrogés sur l'organisation du travail à l'école. Dans le cas de l'*Escola da Ponte*,

cette pensée se concrétise par l'organisation des espaces et des temps d'apprentissage, par les modes de regroupement des élèves, par la participation et la délibération collectives, par les responsabilités et la convivialité scolaire, etc. Et c'est essentiellement cette pensée alternative sur l'organisation du travail à l'école qui rend l'expérience singulière et féconde. La transformation de l'école ne résulte pas d'un ajout de programmes, de tâches et de contenus au « curriculum traditionnel », comme cela tend à se produire avec la mesure d'« école à temps complet » évoquée plus haut, ou avec les aires d'« étude accompagnée » et de « formation civique », mais d'une organisation centrée sur l'apprentissage qui donne du sens à la convivialité et au travail quotidien des élèves et des enseignants.

TENSIONS ET PARADOXES DE L'AUTONOMIE

L'*Escola da Ponte* a fait l'objet de nombreuses présentations dans des livres, articles et travaux de recherche et elle a alimenté une intense controverse dans l'univers pédagogique et professionnel, politique et académique. Depuis le début, elle est impliquée dans divers conflits, tensions et luttes qui révèlent le caractère conflictuel des processus de transformation de l'école, impliquant des tensions avec les « pouvoirs » étatiques, locaux et nationaux. L'attitude du ministère de l'Éducation a oscillé entre l'appui, la tolérance et l'hostilité, selon les gouvernements et les ministres, leurs stratégies et leurs orientations. Un moment de forte tension a eu lieu récemment, en 2003, lorsque le ministre de l'Éducation alors en fonction a remis en cause la continuité du projet, alors qu'elle avait auparavant été garantie, en même temps que la possibilité d'élargir le champ d'application de l'école en « régime d'expérience pédagogique » à tout l'enseignement obligatoire/de base à partir de l'année scolaire 2001-2002.

En effet, les parents et les enseignants de cette école manifestaient depuis 1998 leur volonté de réaliser cet élargissement, dans le but de créer les conditions de la transition vers la vie adulte des jeunes qui, au terme de leur scolarité, se voyaient remis à eux-mêmes et à leur famille sans aucune perspective d'intégration sociale. Grâce au combat mené par l'*Escola da Ponte*, les responsables du ministère de l'Éducation ont permis que l'école élargisse son champ d'application. Mais le gouvernement a changé et le nouveau ministre de l'Éducation n'a pas donné suite à la décision antérieure. Alors même qu'une évaluation externe de l'école avait été commandée et que ses conclusions et recommandations étaient très favorables, la continuité du projet a été remise en cause. En conséquence, un mouvement de soutien à l'*Escola da Ponte* s'est constitué, regroupant parents, élèves, enseignants, etc. Des milliers de personnes ont signé une pétition, l'école a été occupée par les parents en début d'année scolaire, plusieurs réunions et manifestations publiques ont été organisées à Porto, à Lisbonne et dans d'autres villes,

contestant la position du gouvernement et manifestant leur solidarité avec l'*Escola da Ponte* et son projet. À l'issue d'une réunion publique à Lisbonne, un ouvrage a été publié contenant des analyses de plusieurs auteurs sur ce que l'on peut apprendre de l'expérience de l'*Escola da Ponte* (Canário, Matos et Trindade, 2004).

João Barroso considère que le cas de l'*Escola da Ponte* n'est pas un épisode ponctuel, mais « un exemple paradigmatique des positions et actions qui se confrontent dans le débat actuel sur l'école publique : d'une part, ceux qui, à l'*Escola da Ponte*, s'efforcent de promouvoir un enseignement juste, démocratique, participatif, adapté à la diversité et aux caractéristiques des élèves, efficace au plan pédagogique et actif au plan civique ; d'autre part ceux qui, au gouvernement et dans les médias, veulent faire croire que l'école publique est condamnée à l'échec, que la compétition et le marché doivent être ses valeurs de référence, mais qui, en même temps, ont (ou défendent) des politiques centralisatrices, bureaucratiques et conservatrices qui l'empêchent de changer et de se perfectionner » (p. 13).

Mettant l'accent sur la contribution de l'école à la « réinvention du métier d'élève », Manuel Sarmiento soutient que le projet de l'*Escola da Ponte* est original en ce qu'il réhabilite et promeut la condition d'enfant, car il considère l'enfant comme un sujet compétent, doté de pouvoirs de participation et de décision dans les aspects inhérents à la vie collective de l'école, et comme un porteur de savoirs, dans la mesure où le travail des élèves constitue le centre des apprentissages. Dans ce sens, le cas de l'*Escola da Ponte*, « plus que de montrer le chemin, signale le point modal des changements éducatifs nécessaires dans la phase actuelle de la modernité : construire l'école, dans la pluralité des manifestations possibles et des principes de justification, comme un monde de vie des enfants » (p. 79).

L'expérience de l'*Escola da Ponte* correspond à une innovation malgré les réformes, voire contre les réformes. C'est cette idée que défend Rui Canário, qui affirme que le ministère de l'Éducation s'est illustré davantage comme un obstacle que comme un facilitateur d'expériences innovantes et qu'il n'est pas possible d'être créatif sur injonction extérieure. En revanche, il considère qu'il est nécessaire d'écouter les écoles, de désaliéner le travail scolaire et d'élargir le champ des possibles. Quant au projet de l'*Escola da Ponte*, Rui Canário soutient qu'il « ne peut pas être exporté, encore moins copié. Sa principale vertu est de montrer que le problème de l'école a un caractère indéterminé et admet une pluralité de solutions, dont la pertinence est une variable sociale et historique » (p. 39). Cependant, il souligne qu'il s'agit là d'un exemple de ce que peut être la construction de l'autonomie d'une école, par un processus de conquête, de construction et d'affirmation d'une autonomie réelle, ni octroyée ni imposée par décret : « une autonomie libérée des tutelles centrales ou locales » (p. 41).

En effet, pendant une trentaine d'années, la conquête de l'autonomie par l'*Escola da Ponte* s'est faite sur fond de conflits et de tensions, latents ou

explicites, impliquant des pouvoirs, des intérêts et des mentalités peu réceptives à l'idée d'une école questionnante. Comme l'assure José Pacheco, « nous sommes allés pendant vingt-huit ans à l'encontre de la loi, exposés à des pressions sociales et politiques » ; « nous avons contrarié la loi quand elle s'opposait à ce que nous fassions de nos élèves des êtres plus sages, plus heureux, de véritables personnes ; nous avons transgressé en fondant la transgression ; le projet a grandi, prospéré, a subi des attaques qui visaient à le détruire, il a résisté et s'est consolidé ». Il ajoute : « Celui qui croit qu'il est facile de maintenir l'union d'une équipe ou de résister à la méchanceté qui s'abat sur celui qui ose faire quelque chose de différent se trompe ». En d'autres termes, la survie du projet est due au non conformisme, à la résistance et à la lutte, et au fait qu'il a été dissimulé à la tutelle pendant de longues années : « Ce furent dix ans de clandestinité ; c'est cela qui nous a sauvés ».

Toutefois, l'école vit actuellement une situation différente qui exprime divers paradoxes de l'autonomie : d'une part, une autonomie rebelle et questionnante développée en marge, contre la logique dominante, pendant un quart de siècle ; d'autre part, plus récemment, une autonomie octroyée et sous tutelle, résultant de la reconnaissance étatique. De fait, le ministère de l'Éducation a officiellement adhéré au projet, choisissant cette école pour passer un « contrat d'autonomie » – le premier du pays, en 2004 – dans le cadre d'une mesure politique qui est une priorité de l'actuel gouvernement et qui est en train d'être étendue à plusieurs écoles.

Cette signature du « contrat d'autonomie » répond à une revendication de l'école elle-même, notamment pour lui permettre de choisir ses enseignants et de ne pas fonctionner en permanence sur la base d'autorisations décernées « à titre exceptionnel ». Aussi sa reconnaissance par le ministère de l'Éducation a-t-elle été reçue avec satisfaction. C'est cependant dans cette reconnaissance et dans cet encadrement que réside l'un des principaux paradoxes de l'autonomie, car elle s'inscrit dans une stratégie de domestication et de normalisation : d'une part, ces initiatives peuvent ainsi être utilisées comme des vitrines d'une politique présentée comme progressiste ou modernisatrice et soucieuse de la qualité de l'éducation ; d'autre part, l'administration peut exercer un meilleur suivi et contrôle sur des situations potentiellement dérangeantes, en en faisant l'objet d'une reconnaissance officielle et d'interventions et de programmes spéciaux (Barroso, *in* Canário, Matos e Trindade, Orgs., 2004).

L'école et le principal instigateur du projet reconnaissent la « crise » que cette école traverse actuellement, surtout après la croissance résultant de l'élargissement de son champ d'application à tout l'enseignement obligatoire/de base. « Il y a au Brésil un mythe de l'*Escola da Ponte*, juste au moment où nous traversons une crise profonde ». Cependant, la situation ne semble pas seulement exprimer le mal-être de la croissance ; elle correspond peut-être plus profondément à la récupération, de la part de l'État, de l'esprit d'aventure et de

découverte, de résistance et de rébellion, qui a animé le projet depuis son origine. Plus généralement, nous nous trouvons aujourd'hui dans une situation où les militants eux-mêmes se félicitent de voir leurs pratiques valorisées et diffusées, mais se sentent en même temps dépossédés de leurs savoirs, de leurs expériences et de leurs œuvres (Ferreira, 2005). En d'autres termes, la situation que *l'Escola da Ponte* vit actuellement est le fruit de son passage des marges vers le centre du système. Toutefois, ce passage est paradoxal, car dans la période de transition et de compétition paradigmatiques que nous vivons (Santos, 2006), la vie à la marge et à la frontière émerge comme une forme privilégiée de sociabilité ; c'est à la marge et à la frontière que l'on peut participer à la création d'un autre monde et d'une autre école.

BIBLIOGRAPHIE

ALVES R. (2001) : *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto : Asa.

CANÁRIO R., MATOS F. e TRINDADE R. (Orgs.) (2004) : *Escola da Ponte. Defender a escola pública*. Lisboa : Profedições.

DUBET François (2000) : « Peut-on encore réformer l'école ? » in A. van Zanten (dir.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, pp. 407-415.

FERREIRA F.I. (2005) : *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

NÓVOA A. (2002) : « O espaço público da educação. Imagens, narrativas e dilemas ». In vários. *Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.

SANTOS B.S. (2006) : *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto : Afrontamento.