

Entre documents et mémoires de l'école paulistana: les
dernières années de la langue française dans le réseau public /
*Entre documentos e memórias da escola paulistana: os últimos
anos da língua francesa na rede pública*

Marcella dos Santos Abreu*

Doutora em Letras (Universidade de São Paulo) e pesquisadora em Linguística Aplicada.

 <https://orcid.org/0000-0003-1293-4786>

Reçu en: 10 octobre 2021. **Approuvé en:** 15 octobre 2021.

Comment citer cet article:

ABREU, Marcella dos Santos. Entre documents et mémoires de l'école paulistana: les dernières années de la langue française dans le réseau public. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. Spécial, p. 120-147, nov. 2021.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but de discuter les représentations sur les pratiques d'enseignement-apprentissage du français à une école publique de São Paulo entre les années 1960 et 1970. Sur le fondement de la collecte et de la lecture des comptes-rendus des réunions pédagogiques de l'école Caetano de Campos, nous avons eu accès à la parole des enseignant.e.s qui ont vécu leurs expériences professionnelles pendant les dernières années du français comme discipline obligatoire dans le curriculum brésilien. Ce corpus a été confronté aux réponses des ancien.ne.s apprenant.e.s de l'école, recueillies grâce à la présentation d'un formulaire pour exploiter leurs mémoires sur l'enseignement du français dans le même contexte. Ainsi, grâce à la rencontre entre les sources historiques et les récits racontés par ces protagonistes de l'enseignement public, nous discuterons de l'importance du travail de mémoire (BOSI, 2012) et de la documentation pédagogique (MELLO, BARBOSA, FARIA, 2017) sur la présence de la langue française parmi les enseignant.e.s et les étudiant.e.s brésilien.ne.s dans les moments de censure, répression et résistance – d'hier et d'aujourd'hui (ORLANDI, 2007).

MOTS-CLÉS : Langue française; École publique; Curriculum; Mémoire; Documentation Pédagogique.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir as representações sobre as práticas de ensino-aprendizagem de francês na escola pública de São Paulo entre os anos 1960 e 1970. Por meio da coleta e da leitura de atas de reuniões pedagógicas da escola Caetano de Campos, tivemos acesso à voz dos/as docentes que viveram suas experiências profissionais durante os últimos anos da língua francesa como disciplina obrigatória no currículo brasileiro. Esse corpus foi confrontado às respostas dos/as ex-estudantes do colégio, recolhidas graças à apresentação de um formulário para explorar suas lembranças sobre o ensino de francês no mesmo contexto. Assim, a partir do encontro entre as fontes históricas e as narrativas contadas por esses protagonistas do ensino público, nós discutiremos a importância do trabalho de memória (BOSI, 2012) e da documentação pedagógica (MELLO, BARBOSA, FARIA,

*  marcella.galache@gmail.com

2017) sobre a presença da língua francesa entre professores/as e estudantes brasileiros/as em momentos de censura, repressão e resistência – de ontem e de hoje (ORLANDI, 2007).

PALAVRAS-CHAVE: Língua francesa; Escola pública; Currículo; Memória; Documentação Pedagógica.

1 Introduction

Ce travail présente une partie des résultats obtenus lors de ma recherche de doctorat, quand j'envisageais étudier les mémoires de l'enseignement de la langue française à l'école publique de l'État de São Paulo entre les décennies 1960 et 1970. Il s'agissait des dernières années de la présence de cette composante curriculaire dans l'éducation de base brésilienne.

Pour accéder aux scènes et mémoires du français dans l'enseignement régulier d'autrefois, j'ai réalisé une recherche documentaire au *Centro de Memória e Acervo Histórico* (CEMAH), de la *Secretaria de Educação do Estado de São Paulo* (SEE-SP). Dans ce service gouvernemental de documentation, j'ai pu découvrir les comptes rendus des réunions pédagogiques qui font partie de la collection de l'alors nommé *Instituto de Educação Caetano de Campos* (IECC). Entre 1933 et 1978¹, l'école a été connue par ce nom. Aujourd'hui, son beau bâtiment situé dans la région centrale de la ville de São Paulo accueille le siège de la SEE-SP (SÃO PAULO, 2018).

Les ressources documentaires appartiennent au contexte de la dictature militaire (1964-1985) et de sa réforme éducationnelle imposée à travers la loi 5692/1971 (BRASIL, 1971). Ces impositions faisaient partie du scénario d'implémentation d'un projet échoué de professionnalisation de l'enseignement secondaire qui a réduit le temps et le contenu à être abordé dans les écoles. Ce choix a aussi limité, parmi plusieurs savoirs, la présence d'autres langues comme composantes curriculaire dans le milieu scolaire.

Dans le scénario post Seconde Guerre mondiale (1939-1945), moment de l'ascension du pouvoir économique et culturel des États-Unis, cette limitation sur les curricula brésiliens représentait des intérêts de l'accord MEC-USAID (Ministério da Educação et *United States Agency for International Development*).

Grâce à l'indication du CEMAH, j'ai pu parcourir ce moment, à travers la lecture des discours des enseignants qui ont été écrits par des scribes des comptes rendus produits à

¹ Pendant sa trajectoire, qui remonte l'installation de l'école de formation des instituteurs/trices en 1846, l'institution a été nommée *Escola Normal da Praça da República*, *Instituto de Educação Caetano de Campos*, *EEPSG Caetano de Campos* et *EE Caetano de Campos*. Dans ce dernier cas, le nom désigne deux écoles homonymes qui sont à nos jours installées dans les quartiers de São Paulo appelés *Acimação* et *Consolação* (SÃO PAULO, 2018).

l'IECC, entre 1967 et 1968. En résumé, j'ai réalisé un travail avec des exemplaires discursifs constamment traversés des silences imposés par la censure locale de la dictature militaire (ORLANDI, 2007).

La période sur laquelle je me suis penchée permet l'identification de ces voix d'un temps d'exception, j'ai pu connaître les récits des anciens étudiants du IECC qui appartiennent aux espaces de production des comptes rendus. Leurs témoignages indiquent l'importance d'un travail de mémoire (BOSI, 2012) à être réalisé, notamment à propos d'une enseignante qui a fait partie de l'institution : Iracema Rosa dos Santos, ou *Dona Boquinha*, surnom par lequel a été connue la professeure de français.

L'appréciation des participations timides de cette enseignante, documentées dans les comptes rendus, m'ont emmenée à mettre en relief un processus d'effacement de nos histoires à l'école qui pourrait être interrompu si dans nos écoles était une pratique récurrente effectuer la documentation pédagogique (MELLO, BARBOSA, FARIA, 2017).

Cette documentation nous aidera justement à établir la connexion entre la voix de Mme Iracema, de ses anciens étudiants et nos voix d'aujourd'hui. Ces sons tus parmi les récurrents reculs dans l'éducation brésilienne appartiennent aux corps qui, malgré leur invisibilité, sont devenus puissants pour résister à l'effacement de leurs mémoires et existences engagées dans l'enseignement-apprentissage de langues/ langages aux écoles d'aujourd'hui et d'autrefois.

2 Entre archives et silences : le travail de mémoire à propos du français à l'école

Les mémoires de la présence de la langue française à l'école pendant les années de dictature militaire sont constituées par la parution de la loi 5692 (BRASIL, 1971). Ce règlement restreignait le temps et le contenu à être priorisé à l'école, vu qu'imposait la réduction de la charge horaire pour le développement des composantes curriculaires de ce qu'en France équivaut au collège. Dans l'enseignement secondaire (lycée), les cours pour la formation technique seraient priorisées en détriment des disciplines propédeutiques (GOMES, 2017).

Le temps prévu pour la formation des étudiants brésiliens, qui était de 12 ans avant la loi référée, est passé à 11 ans. Il y aurait d'autres limitations à partir des critères prétendument flexibles pour la conclusion des études à chaque école. Cela est mentionné par Dermeval Saviani

(2008) quand il considère l'héritage négatif de cette loi pour la population brésilienne, surtout pour les étudiants des milieux populaires (SAVIANI, 2008, p. 43 ; 44).

Devant la constitution de ce scénario, l'intérêt pour les conditions de l'enseignement-apprentissage de langues dans la période ici indiquée me conduisait à indiquer : qu'y avait-il passé avec les composantes curriculaires dans ce contexte ? Vilson Leffa (1999), pourtant, avait déjà abordé cette question, en mettant en relief le fait que quelquefois il ne restait aucune langue dans le curriculum (LEFFA, 1999, p. 19).

Sur le fondement de tel diagnostic, j'ai décidé d'exploiter la période immédiatement antérieure au moment qui a accéléré, parmi d'autres pertes, le progressif crépuscule de la présence du français comme composante curriculaire obligatoire au Brésil. Pour comprendre ce scénario, je voudrais ne pas restreindre mon investigation aux sources documentaires. Ainsi, j'ai soumis une proposition de recherche qui envisageait aussi établir des contacts avec les anciens étudiants et les anciens enseignants des anciennes écoles publiques de São Paulo, afin d'enregistrer leurs récits à propos des classes de langue française d'autrefois.

À vrai dire, j'ai présenté un projet qui considérait les souvenirs des expériences de l'enseignement-apprentissage dans le travail de constitution de l'héritage du français comme discipline scolaire au Brésil, en comptant sur la mémoire de ses protagonistes. Il était un défi qui, au début, se concentrerait sur les références aux manuels didactiques, aux enseignants, ainsi qu'à leurs pratiques dans le contexte des écoles publiques des décennies 1960 et 1970.

Au-delà les événements enregistrés sur les documents officiels, j'étais convaincue qu'il fallait émerger, à travers les mémoires d'autrefois, d'autres sens à être *imprimés* à l'histoire de l'enseignement-apprentissage de français à l'école. Comme nous montre Ecléa Bosi (2012), je supposais que remémorer est se mettre au travail. Dans ce sens, en racontant leurs récits, les femmes et les hommes ne les revivent pas, mais les refont, les reconstruisent, les repensent :

(...) s'en souvenir n'est pas revivre, mais refaire, reconstruire, repenser, avec des images et idées d'aujourd'hui, les expériences du passé. La mémoire n'est pas un rêve, elle est travail. (...) Bien qu'elle ait l'air d'être précise, elle ne représente plus la même image qu'on a eu pendant l'enfance, parce que nous ne sommes pas les mêmes, notre perception a changé et, avec elle, nos idées, nos jugements de réalité et de valeur (BOSI, 2012, p. 55).

En supposant la possibilité de contact avec les anciens enseignants de la période référée, j'étais motivée des questions suivantes : parmi quelle voie se sont diffusées leurs

pratiques ? À travers l'intuition dans le travail avec le manuel didactique adopté aux écoles, ou par les formations de professeur.e.s à l'université ?

Tenant en compte la poursuite des réponses à ces questions préliminaires, il a été inévitable de confronter les contraintes qui imposent les archives avant même qu'on puisse délimiter le scénario et l'identité des protagonistes des souvenirs à être reconstitués. Cela m'a aidé à constater, tout de suite, que je n'aurais plus accès aux voix de ce temps-là. Le silence était imposé et, pour discuter de son statut, j'ai fait appel aux études faites par Eni Puccinelli Orlandi (2007), qui les classifie sous deux types :

(...) a) le silence fondateur, celui qui existe dans les mots, qui signifie le non-dit et qui ouvre des espaces de recul signifiant, en produisant les conditions pour signifier ; b) 1) silence constitutif, celui qui nous indique que pour dire il est nécessaire non-dire (un mot efface nécessairement les "autres" mots) ; et b) 2) le silence local, qui fait rapport à la censure proprement (ce qui est interdit de dire dans une certaine conjoncture). Tout cela nous fait comprendre qu'être dans le sens avec les mots et être dans le sens en silence représentent des modes absolument différents entre soi. Cela fait partie de notre forme de signifier, d'interagir avec le monde, les choses et les personnes (ORLANDI, 2007, p. 24).

Sous cette perspective, j'ai commencé à considérer le silence local entre documents et récits sur le français comme discipline scolaire pendant les premières décennies de la dictature militaire brésilienne (1964 à 1985). Comptant sur l'analyse du matériel, je ne pourrais pas ignorer la censure qui, au-delà la privation d'informations, est compris comme une entrave au travail historique du sens et de l'identité des sujets, « (...) c'est-à-dire, la censure cherche à arrêter le mouvement social et historique du sens produits par les sujets dans leurs processus d'identification » (ORLANDI, 2007, p. 139).

J'ai constaté la présence de ce silence lors de la présentation à la *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* la demande pour accéder les documents à propos de la vie scolaire de la période étudiée. Ce secrétariat m'a indiqué le CEMAH et, dans cet espace, j'aurais l'attente d'identifier des plans de cours, carnets de bord des professeurs, fiches des étudiants et manuels didactiques. Cependant, les fonctionnaires du centre de mémoire m'ont offert la possibilité d'exploration des comptes rendus des réunions pédagogiques d'un ancien établissement d'enseignement de São Paulo, dont la collection est devenue exemplaire pour constituer la mémoire scolaire à l'État : l'école *Caetano de Campos*.

Lorsque j'ai informé la délimitation de la recherche à la décennie de 1960 et au début des années 1970, j'ai reçu les comptes rendus qui appartenaient à trois périodes : de 1967 à 1968, de 1972 et de 1977. Je me demandais sur l'indisponibilité justement des productions de 1969 à 1971, les années immédiatement antérieures à la promulgation de la loi 5692/1971.

Ici, il faut relever qu'il ne représente pas de nouvelle l'absence d'enregistrements sur l'éducation de la période qui inclut la dictature militaire brésilienne (1964-1985). Ce silence se répète dans les rapports d'autres recherches, comme celle de Felipe Barbosa Dezerto (2017), à propos de la documentation officielle concernant l'enseignement de langue française au *Colégio Dom Pedro II*. Le chercheur déclare avoir limité son investigation aux sources datées entre 1838 et 1942, vu qu'il n'avait pas réussi trouver des documents des décennies 1950 à 1980, dans le *Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Dom Pedro II* (DEZERTO, 2017, p. 23).

Ce type de constatation doit toujours nous provoquer lorsqu'il faut se pencher sur les archives, notamment sur ceux qui sont organisés et maintenus par l'État. À cet égard, Maria José Coracini (2007) reprend Michel Foucault (2010) pour affirmer que les archives appartiennent à un univers investi des relations de pouvoir. Fondée sur cette constatation, l'auteure brésilienne aborde la constitution de l'identité des sujets entre l'impossibilité et le besoin de (se) dire :

L'archive est, donc, quelque chose qui justifie, sans qu'on sache son raisonnement immédiat, ce qui peut être dit (...). En résumé, l'archive est, par Foucault, le responsable pour la matérialité des pratiques discursives et, par conséquent, pour les discours. Et, comme tel, il souffre aussi l'action subliminale, cachée, insidieuse, de ce que le philosophe appelle relations de pouvoir (CORACINI, 2007, p. 17).

Tenant en compte ces relations qui, dans le contexte de la dictature militaire, pourraient être constitués par effacements du dire, j'ai essayé d'organiser mon travail de recherche dans le CEMAH. Lorsque je parcourais les documents disponibles, il était possible de découvrir des scènes du quotidien scolaire. Il était aussi possible d'identifier des discours traversés par le régime politique qui contrôlait les corps des étudiant.e.s et des professeur.e.s, dans le moment d'imposition des lois et des restrictions curriculaires.

Une fois que m'intéressait le contexte de la promulgation de la loi 5692/1971, j'ai priorisé dans les comptes rendus disponibles des discussions qui concernait, plutôt, aux questions sur l'enseignement-apprentissage de la langue française. Sur le fondement de ce critère, j'ai lu, photographié et transcrit des extraits d'environ 22 (vingt-deux) exemplaires discursifs dans le CEMAH. Au fur et à mesure que j'avançais dans ce travail, j'ai pu délimiter les corpus à cinq

enregistrements produits entre 1967 et 1968 qui suggéraient la participation d'une enseignante de français de l'IECC. C'était Madame Iracema Rosa dos Santos, ou *Dona Boquinha*, personnage sur laquelle j'irais me détendre plus tard.

En plus d'accéder à ces sources documentaires, il a été possible de faire connaissance avec un réseau des anciens étudiants de l'IECC qui se rencontrent et célèbrent toujours autour des souvenirs de leur temps scolaire. Cette célébration du passé ne se fait pas que dans des rencontres en face à face : grâce à Wilma Schiesari-Legrís, j'ai pu obtenir des contacts et des contributions à distance de ses collègues.

Cette ancienne étudiante qui, par coïncidence (ou non) vit à Paris il y a plus de 30 ans, s'est engagé dans le processus de rendre visibles les souvenirs scolaires vécus dans cette prestigieuse école de São Paulo, tout au long des années 1960 et 1970. Passages de son livre *Caetano de Campos: memórias de uma aluna bem (e mal) comportada* (SCHIESARI-LEGRIS, 2010), ainsi que de son blog intitulé *Caetano de Campos* (SCHIESARI-LEGRIS, 2012 ; 2016), m'ont aidé à préparer le terrain pour les comptes rendus de réunions pédagogiques auxquels j'avais accès au CEMAH. Grâce à cette rencontre avec Wilma, j'ai pu ajouter aux sources documentaires 38 (trente-huit) témoignages écrits qui me sont parvenus par un formulaire en ligne envoyé aux anciens apprenants de *Caetano de Campos*, connus comme *caetanistas*².

Il est à noter ici que, pour arriver à ces réponses, en plus d'utiliser une généreuse liste d'adresses électroniques fournies par Wilma, j'ai pu compter sur la diffusion de mes recherches sur son blog de mémoire. Une partie de l'annonce publiée par elle contenait déjà des éléments qui me préparaient à lire tout le matériel à analyser sur la période :

Comme vous le savez, au Brésil, cette discipline a été sacrifiée sur l'autel du programme Mec-Usaid et a progressivement disparu des programmes des écoles publiques de São Paulo, car la pensée est un outil typiquement français. C'est dans cette langue que l'on a retrouvé les thèmes de prédilection lorsque nous n'étions pas d'accord avec le régime autoritaire ou lorsque nous voulions connaître des sujets philosophiques en général. Si vous le pouvez, j'aimerais que vous preniez contact (...) pour répondre à des questions (...) sur votre expérience d'étudiant de français en collège et/ou lycée. (...) Câlin français, Wilma (SCHIESARI-LEGRIS, 2016).

En évoquant des souvenirs du français comme composante curriculaire à l'IECC, l'écrivaine m'a surpris avec sa référence à l'utilisation de cette langue comme voie de résistance

² Je maintiens dans cette version le nom en portugais parmi lequel se reconnaissent, avec plaisir et fierté, les anciens étudiants de l'école Caetano de Campos.

chez les jeunes de l'école pendant la dictature. Une autre question importante à laquelle elle fait référence concerne les accords signés, de 1964 à 1976, entre le ministère de l'Éducation (MEC) et l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID).

Outre l'orientation du système éducatif brésilien vers la technicité et les impositions du développement capitaliste international, ces documents auraient influencé les réformes éducatives pendant le régime militaire (LOMBARDI, SAVIANI, NASCIMENTO, 2006). Mises en œuvre dans un état d'exception, ces règlements ne présupposaient pas un dialogue effectif entre les catégories de l'éducation. Après la promulgation de la loi 5692 (BRASIL, 1971), les enseignants de français possiblement se sont trouvés au chômage, du jour au lendemain, en assumant, chaque fois que possible, des cours de portugais aux écoles différentes de celles qu'ils travaillaient.

Pour les étudiants, il n'y avait aucune explication : la loi était appliquée. Ainsi, il est possible de comprendre la référence nostalgique de Wilma au retrait du français comme composante curriculaire de l'éducation de base dans cet appel publié dans son blog (SCHIESARI-LEGRIS, 2016). Dans son exposé, on ne peut ignorer le choix des mots « sacrifié » et « autel » : ils mettent en lumière la mémoire du dire, ainsi que la constitution des sujets et leur insertion dans le processus historique dans un période de répression et de torture (ORLANDI, 2007, p. 143).

Il est évident que, lorsqu'elle rappelle la présence de cette matière dans les programmes scolaires de son temps, la représentation du français comme langue de civilité et d'intellectualité est présente dans une partie du discours de Wilma. Ce sens se déplace cependant rapidement pour caractériser l'usage de la langue à l'école comme une stratégie de résistance et d'opposition au régime autoritaire.

Pour ne pas être immolés dans les sous-sols clandestins de la dictature, les étudiants de l'IECC se sont appuyés sur la mémoire discursive de cette représentation de la culture française, pour tromper astucieusement les représentants des forces répressives. Elles étaient, partout, prêtes à conduire au « sacrifice » les corps avec des idées opposées à celles du régime – tant qu'elles sont diffusées en portugais, comme il est possible de le supposer.

Le scénario de l'IECC est donc constitué par la vigilance de la parole. Ce mouvement des sens était fondamental pour oser comprendre, avec les réponses des anciens *caetanistas* à mon questionnaire, le contexte qui constitue les discours de ces comptes rendus de réunions pédagogiques. On y retrouve des voix d'enseignants textualisées et médiatisées par un autre corps, celui du scribe, lui aussi dans des conditions de production marquées par le silence.

En lisant les comptes rendus, je ne me suis pas arrêtée à la description du fonctionnement des opérations de mise en texte, une procédure présentée par Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 46) comme

(...) le passage du texte parlé au texte écrit (...), un processus qui implique des opérations complexes qui interfèrent à la fois avec le code et le sens, et mettent en évidence une série d'aspects qui ne sont pas toujours bien compris dans la relation oralité-écriture (MARCUSCHI, 2005, p. 46).

Dans ces écrits d'autrefois, bien que je reconnaisse la continuité de la parole et de l'écriture, toutes deux étant « (...) des alternatives de mise à jour de la langue dans les activités sociointeractives quotidiennes » (MARCUSCHI, 2005, p. 47), j'ai compris que les dossiers d'anciens étudiants de l'IECC pourraient rendre visibles les formes de silence (ORLANDI, 2007) qui traversent la mémoire discursive des corps impliqués dans les dernières années de la présence du français dans le curriculum scolaire officiel.

Ce mouvement met en évidence l'importance de documenter nos pratiques d'enseignement-apprentissage (MELLO, BARBOSA, FARIA, 2017) et de trouver des stratégies pour nous dire, même quand les contextes de recul de l'éducation brésilienne veulent nous faire taire.

3. Entre images et enregistrements : les mémoires sur le manuel didactique de français à l'IECC

Afin de mieux caractériser le contexte sur lequel je me suis penchée tout au long de la recherche, je souligne le conflit qui se dégage de la lecture du compte rendu du 11 septembre 1967, faisant référence à la réunion du conseil des enseignants de l'école. On y voit des représentations d'apports pédagogiques, notamment sur le manuel didactique, revendiqué par les enseignants comme un objet de désir qui n'était présent que dans les cours de langue :

(...) Monsieur Rosalvo cite le fait que vous ne pouvez pas dicter un point et vous ne pouvez pas adopter un livre, sauf pour les langues. Cela se passe en 4^e et au collège, où les étudiants continuent de la même manière : cinquante pour cent des apprenants ou plus ne lisent pas ; 10 ou 20 pour cent ne copient rien. (...) Il y a l'aspect à considérer dans l'adoption des livres. Monsieur Ercílio affirme qu'il a également remarqué ce problème et donne

des séminaires et que les étudiants consultent une grande variété de livres. (ATA, 1967a)

Avec cet apport, la caractérisation du scénario des cours de français commence à prendre forme. Il est possible de voir que, depuis la perspective des souhaits des enseignants de l'IECC, la discipline avait un certain avantage en s'appuyant sur l'adoption de livres. Il est également possible de mettre en évidence les représentations des étudiants sur le sujet. Grâce au questionnaire envoyé aux anciens *caetanistas*, j'ai pu connaître quelques titres de ces matériaux et, surtout, des souvenirs affectifs des pratiques et des discours qui circulaient à leur sujet.

Le groupe de 38 (trente-huit) répondants de notre enquête est constitué d'anciens étudiants qui auraient fréquenté l'IECC entre 1949 et 1978. Parmi eux, certains ont fréquenté l'établissement depuis l'école primaire. Interrogés sur la période d'études du français à l'école, plusieurs ont indiqué qu'ils n'avaient suivi la discipline qu'au lycée, dans une période qui varie entre 1954 et 1975. Parmi les anciens apprenants six ont enregistré l'utilisation du manuel *Cours de Langue et Civilisation Françaises*, de Gaston Mauger (1995), mentionnant spontanément le titre ou l'auteur de l'œuvre.

Un autre titre mentionné par deux répondants est *Le français par la méthode directe*, de Robin et Bergeaud (1941). Dans son blog, lorsqu'elle a demandé à des collègues de contribuer à cette recherche, Wilma a également publié des pages numérisées du matériel, comme dépouilles de ses propres souvenirs sur le manuel. Les images d'espaces, qui mettent en valeur le vocabulaire, ou les situations, qui déclenchent des dialogues dans le livre, ont été partagées par l'ancienne *caetanista*, comme illustre la capture d'écran (Fig. 1) que je reproduis ci-dessous :

Figure 1: Inscription au crayon du mot « portemanteau », par Wilma Schiesari-Legris



Source : Robin, Bergeaud (1941) et Schiesari-Legris (2016)

Sur cette image, il est important de noter l'inscription au crayon qui commence à composer une situation dans la classe. Avec attention, il est possible d'observer que le mot portemanteau était annoté au-dessus de l'illustration correspondant à l'objet présent dans ce scénario. C'était une stratégie que Wilma aurait adoptée pour l'appréhension de ce mot pendant un cours dans le passé. Dans cet enregistrement, on entrevoit une ancienne interaction, une manière de lire et de suivre la classe qui ne s'est pas effacée ; au contraire : la matérialité de cette écriture est restée et a rendu visible la relation mise en évidence par Roger Chartier (2009, p. 77) entre le corps et le livre, dans les gestes de lecture qui se sont modifiés pendant l'histoire humaine.

L'inscription discrète et marginale, « (...) occupant une place périphérique face à l'autorité » (CHARTIER, 2009, p. 88) du manuel, a été rendue visible à cette occasion par Wilma, grâce à la possibilité d'insérer le page de son ancien matériel dans un nouveau support, le blog des souvenirs. Dans celui-ci, comme dans d'autres médias électroniques, « le lecteur n'est plus contraint d'intervenir en marge, au propre comme au figuré. Il peut intervenir au cœur, au centre » (CHARTIER, 2009, p. 91). Dans cette publication d'une ancienne étudiante de français, se conjuguent, donc, le travail de mémoire autour d'un apport pédagogique, ainsi que l'appropriation d'une nouvelle manière d'intervenir et de rendre visible les interventions de l'ancienne *caetanista* sur la lecture et l'écriture du passé.

Un tel regard sur le matériel des cours de français est pertinent pour comprendre l'héritage d'un élément qui représentait l'objet de désir des enseignants de différentes disciplines à l'IECC, selon le dernier extrait du compte rendu de 11/09/1967. Il serait aussi pris dans la

mémoire discursive d'anciens étudiants comme un médiateur de souvenirs de textes, d'illustrations, d'idées, de règles grammaticales et de situations communicatives qui ont certainement constitué, tout au long de leurs vies, des représentations sur la langue française.

Notre regard anachronique relativise peut-être l'importance accordée à une publication éditoriale dont on peut se passer aujourd'hui, au milieu de la variété des sources et des ressources disponibles pour la préparation de nos activités. On n'ignore pas la vision eurocentriste de la langue française qui était (et est encore) largement répandue, à travers la circulation des publications en français dans les communautés d'apprentissage dédiées à l'enseignement de cette langue au Brésil. Pour ces étudiants de l'IECC, cependant, le livre était la fenêtre pour voir un autre endroit dans le monde. En termes de discours, lorsqu'on leur a demandé s'il y avait un manuel dans la classe et quels étaient leurs souvenirs à ce sujet, plusieurs réponses ont émané des images, des couleurs, des histoires et des personnages du passé (et d'ailleurs) qui sont restés dans leurs mémoires³ :

E10 : c'était un livre très coloré, il encourageait les dialogues et les sujets tournaient autour de l'histoire d'une famille. C'était plutôt agréable.

E21 : Oui, il y avait les jeunes personnages Jean et Colette ; histoire du roi malheureux...

Ces anciens étudiants de français gardaient en mémoire des passages entiers de situations mémorisés dans le livre. En observant ces extraits, il est important de garder à l'esprit ce que nous a fait apprendre Ecléa Bosi (2012) sur la recherche avec les souvenirs : se souvenir est un travail, et les anciens *caetanistas* qui m'ont envoyé leurs réponses ont travaillé, apportant les réminiscences des textes lus, décorés et récités à cette époque. Regardons deux exemples de cet engagement :

E26 : G. Mauger. M Vincent et sa famille sont *allez* au Canada...

E38 : La Méthode Directe de Français, librairie Hachette. Super. Je me souviens toujours de la phrase : Le jardin, il est beau.

³ Tenant en compte que, comme le souligne Dino Pretti (1999), le reflet de facteurs situationnels (thème, degré d'intimité entre les interlocuteurs) et externes (classe sociale, âge, niveau d'éducation) peut agir dans la matérialisation de l'écriture, j'ai conservé l'orthographe des réponses telles qu'elles étaient enregistrées en portugais ou en français par les anciens étudiants sur des formulaires dans lesquels ils racontaient leurs souvenirs. Chaque répondant est identifié par la lettre E (étudiant), suivie d'un numéro attribué concernant la date et l'heure d'enregistrement de ses réponses sur le formulaire. Les réponses ont été reçues entre le 18/05 et le 01/06/2016.

Il y a cependant des rapports qui nous orientent vers un autre regard lié au matériel pédagogique, présent uniquement dans les cours de langues étrangères à l'IECC à cette époque. Le livre désiré qui n'existe pas dans d'autres disciplines pourrait aussi emprisonner des corps dans des situations de répétition de textes littéraires et de règles grammaticales. Les pratiques envisageaient, donc, l'enseignement d'un français jugé correct et issu d'une nation idéalisée comme modèle de civilisation. Dans cette dynamique, les intérêts et la réalité des corps juvéniles n'étaient pas pris en compte, contraints de mémoriser, dans un contexte scolaire brésilien, virgule par virgule des textes rédigés en français standard :

E29 : Je me souviens d'un livre de littérature, qui avait un texte sur chaque auteur. J'étais très dédié et j'ai répondu, à l'oral, à propos d'un auteur, Mme Ernestina a déclaré que c'était bien, mais que je n'ai pas répété comme dans le livre. Pour la fois suivante, j'ai passé quelques jours à mémoriser un texte sur Prosper Mérimée et je l'ai récité comme le livre, virgule par virgule, et toujours chanté. Je me souviens encore, tu en doutes ? *PM se rapproche d' Stendhal par son goutte d'analyse . Comme son ami, ... Colomba et Carmen, deux nouvelles, revellent l'art de mètre en scène et le talent de raconter ...* et ainsi de suite.

E35 : Je connais encore par cœur les premières leçons du premier livre. Les livres étaient très intéressants, mais la discipline stricte ne permettait pas une plus grande interaction avec le professeur (ce n'était pas l'habitude de poser des questions pendant les cours). Je crois que l'enseignement était basé plus sur la mémorisation que sur la compréhension des leçons (malheureusement). L'accent a été mis sur la grammaire.

Ces témoignages recréent un important scénario d'enseignement-apprentissage concernant d'anciens étudiants. Je me suis rendu compte, cependant, que les sens de ce geste de remémoration ne pourraient être complétées que si nous disposions de dossiers produits et documentés par les professeurs de français de cette école et à cette époque sur leurs pratiques et, dans ce cas, sur leur relation avec le manuel. Bien que je n'aie pas réussi grand-chose face à ce besoin, je n'ai pas perdu l'occasion de connaître la présentation de certains de ces personnages par leurs anciens étudiants, comme j'essaie de le montrer ci-dessous.

4 Entre les dits et les non-dits : la voix de Boquinha

Parmi 18 (dix-huit) réponses d'anciens *caetanistas* qui déclarent avoir étudié à l'école entre 1953 et 1973, le nom de Dona Ernestina Hipólito apparaît comme enseignante de français à l'IECC. Bien que ce nombre de répondants qui y ont fait référence soit significatif, il n'y a aucune trace de leur participation aux comptes rendus recueillis. Comme de ce groupe seuls

deux ont déclaré être restés étudiants de l'école après 1968, il est possible que la période d'activité de Mme Hipólito soit antérieure aux comptes rendus des réunions pédagogiques auxquels j'ai eu accès.

Malgré ce décalage, je rendrai visible une réminiscence présentée dans ce questionnaire sur la présence de Dona Ernestina à l'école lorsque d'anciens *caetanistas* ont été invités à enregistrer les noms des enseignants de français dont ils se souvenaient :

E10 : C'était toujours Mme Ernestina ! Une professeure douce et chérie. Je me souviens que notre premier cours était : St. Paul, le trois mars 1958. Déjà parlé en français. Et, la Marseillaise, belle, juste après...

La demande de Dona Ernestina concernant la déclamation des textes part de l'hymne national français, passe par les prières catholiques et atteint les fables de La Fontaine, comme l'illustrent les mémoires de Schiesari-Legrís (2010) :

Mme Ernestina, française dans l'âme, nous a donné la Marseillaise dès le premier jour de classe, avec tout ce sang coulant des révolutionnaires français et de leurs ennemis, dûment mis en pièces ; au cours suivant, elle a mis *Je vous salue Marie* et le *Notre Père* au tableau en français, peut-être pour pardonner les massacres de toute cette barbarie ; et en troisième classe la fable moraliste de La Fontaine *La cigale et la fourmi* – tout à savoir par cœur (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 118)

En plus de cette enseignante, d'autres noms sont mis en évidence dans les réponses : Sœur Maria Genoveva, Profa. Célia, Maria Júlia, Mário Biral et Iracema Rosa dos Santos :

E11 : Sœur Maria Genoveva, Prof. Célia. Je me souviens des chansons qu'on chantait, des rencontres littéraires-musicales (en français) et de l'auditorium débordant, des conversations en classe, de la mise en scène de pièces de théâtre en classe...

E18 : M. Biral : Très spirituel, bien qu'assez sévère. Une bonne personne. Madame Boquinha (surnom) : Très détaillée avec la prononciation. Une bonne personne.

E37 : prof. Maria Julia, elle a éveillé mon amour pour le français!!!

La Sœur Maria Genoveva et la professeure Célia figurent à la mémoire d'une ancienne *caetanista* qui aurait étudié le français à l'IECC entre 1959 et 1962. Le nom Mme Maria Júlia est évoqué par d'anciens étudiants qui se souviennent de la présence de cette discipline entre 1959 et 1965. Il est repris dans l'ouvrage de Wilma, qui se souvient de la langue française dans son curriculum entre 1964 et 1965. Elle évoque le fait que cette enseignante n'aurait travaillé dans sa

classe qu'un trimestre « et (...) Madame Ernestina, qui avait au moins 30 ans de plus que la première » (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 117).

Un autre nom mentionné est M. Mário Biral. Bien que nos répondants se souviennent également de lui comme professeur de français entre 1970 et 1974, les souvenirs ressortent de ses précédentes performances dans le rôle de latiniste, comme nous l'avons déduit du rapport oral de sa fille, Rosa Maria de Moraes Biral, ancienne élève de l'IECC entre 1950 et 1963 (ROSA, 2010).

Le père et professeur de Rosa aurait occupé la chaire de latin jusqu'au moment où il a dû « (...) chercher un autre poste à cause de l'extinction de sa matière (...) » et continuer « (...) comme professeur de portugais » (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 117-118). En réalité, lorsque le décret d'État n° 47 404 (SÃO PAULO, 1966) a été publié, la langue latine a vu son déclin, se disputant une place avec l'anglais et le français dans le programme des cours des collèges et lycées.

La présence du professeur Mário Biral apparaît dans les comptes rendus de 1967 et 1968 auxquels nous avons eu accès, pourtant, au nom de la chaire de français, il n'y a des enregistrements de déclarations que par Mme Iracema Rosa dos Santos. Son surnom était *Dona Boquinha*, comme l'attestent la plupart des réponses reçues⁴. Lorsqu'ils ne se souvenaient plus du nom, ils faisaient immédiatement référence à ce surnom auquel certains associaient dévouement, d'autres, rigidité :

E14 : Iracema Rosa dos Santos, surnommée "Boquinha", professeure sévère, on aimait imiter sa bouche et son accent.

E17 : La professeure de l'école secondaire était Mme Ernestina, celle du lycée (maintenant lycée) était Mme Iracema. Mme Ernestina était une très vieille dame, petite, aux cheveux presque gris, douce, mais très exigeante. Elle nous a fait mémoriser diverses règles en répétant à haute voix en classe et en « courant » comme si elle était un chef d'orchestre (« La consonne finale on ne prononce pas » est-ce bien comme je l'ai écrit ?). Mme Iracema aimait qu'on chante l'hymne de France, debout, main sur la poitrine, à chaque début de cours. Elle nous a fait mémoriser les verbes et a fait un appel oral après que nous avons chanté l'hymne. Cependant, ce qu'elle aimait, c'était l'enseignement du vocabulaire, alors nous avons fait beaucoup de traduction pendant les cours, en utilisant nos dictionnaires. Comment nous avons appris !! Il ne parlait que le français (la professeure Ernestina mélangeait le cours avec le français et le portugais, peut-être parce que nous commençons tout

⁴ Cette information est également disponible dans les mémoires de Wilma : « Les garçons étaient des étudiants de français de *Boquinha*, la pauvre Mme Iracema (...) » (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 117).

juste à apprendre la langue française). Mme Iracema avait une voix veloutée, très claire, elle bougeait beaucoup la bouche quand elle parlait français. Elle avait le surnom de "petite bouche" parce que sa bouche était si grande !!!

E37 : Iracema. Agitée, courte, elle a joué aux cartes dimanche soir au Clube Piratininga. Au premier cours du lundi, on savait si elle avait gagné ("bonjour mes chéris") ou perdu, car elle entrait dans la salle d'un air féroce et torturait les malheureux convoqués à l'appel oral...

Certaines réponses sont d'excellents narrateurs d'autrefois, comme celle de l'ancien étudiant E37, dans laquelle la référence à un ancien espace de l'aristocratie de São Paulo fréquenté par Mme Iracema constitue l'imagination d'un ancien apprenant concernant les conséquences d'un bon ou d'un mauvais jeu de la professeure dans le cours du lendemain. Le mot « torturait » exprime cette perception selon laquelle il serait sur leurs corps que « cet air féroce » d'une éventuelle défaite dans le jeu aux cartes pourrait affecter.

Dans la réponse d'E17, ressort la comparaison entre le personnage exigeant de Mme Ernestina, évoqué plus haut, et celui de Mme Iracema. À travers ce témoignage, nous avons encore plus de détails sur la façon dont on pourrait dessiner des scènes qui, pour des corps jeunes, représenteraient, finalement, de la torture, un mot déplacé du contexte politique brésilien de l'époque. Les pratiques d'enseignement de la langue française (et de toutes les matières) à l'école, outre la chance ou la malchance au jeu de telle enseignante la veille, ont été traversées par les discours de la dictature. Ainsi, on se lève, la main repouse sur la poitrine, un hymne est chanté, les verbes sont mémorisés, un appel oral est fait.

Comme il s'agit de récits enregistrés par des scribes et de témoignages actualisés d'anciens apprenants, je suis obligé de toujours enregistrer l'absence de la voix de Mme Iracema au moment de notre énonciation, un facteur qui affecte la constitution incomplète de ce scénario. Que dirait *Boquinha* de ces représentations de la torture dans ses cours ? S'il existait des traces écrites de leurs pratiques, d'autres significations pourraient sûrement être ajoutées à ces souvenirs du français à l'école.

La mise en texte de leur participation aux réunions ne suffisent pas, comme nous le verrons dans le compte rendu du 10/06/1967, pour évoquer des discussions sur ce qui se faisait, notamment, avec le matériel pédagogique tant souhaité par les autres camarades. Peut-être parce que le thème du manuel était suffisamment résolu pour l'enseignante de français, lorsqu'elle s'exprimait, présentait d'autres éléments qui ont eu un impact sur ses classes, tels que le grand numéro d'inscrits dans son cours et les performances de ces étudiants.

Dès le début de l'extrait suivant, il est important de rendre visible que l'enregistrement effectué par le scribe à propos de la demande d'autorisation de Mme Iracema afin qu'il puisse s'exprimer.

Bien que dans le genre compte rendu il soit plausible l'apparition de l'expression « demander le mot » pour indiquer l'alternance du tour de parole entre les participants, une telle utilisation est significative dans le contexte du silence :

Mme Iracema demande la parole pour expliquer la situation du cours Classique. Elle déclare avoir reçue une classe complètement sans fondement et avec 54 étudiants. Elle ne sait pas d'où venaient ces apprenants, ni comment ils ont été reçus à l'école, car ils ne savent rien. Elle a abdiqué de la matière classique pour enseigner la matière de 3^e année. Elle a essayé de remédier l'échec de toutes les manières et, malgré cela, a une faible réussite. (ATA, 1967c)

Dans la reproduction de la participation permise à Mme Iracema, des représentations sur le répertoire naissant d'une classe classique sont rendues explicites : un ancien chemin de formation dans l'enseignement secondaire auquel étaient dédiés les étudiants intéressés à poursuivre leurs études dans le domaine des sciences humaines. À la lecture de cette transposition du discours direct de l'enseignante, on imagine son indignation à l'idée de travailler avec une classe nombreuse, composée d'étudiants d'autres écoles.

Le besoin évoqué de revenir au contenu de la troisième année de l'ancien collège indiquerait la différence entre les connaissances des jeunes, mais ce motif n'a pas semblé convaincant à sa collègue Sílvia pour expliquer le taux d'échec élevé de la classe de français :

Mme Silvia demande une analyse impartiale du problème et demande si un échec de 50 % est normal. Est-ce que 50% des étudiants sont indifférents? Comment se sont passées les années précédentes? (...) Mme Iracema assure qu'il faut exiger, car plus tard les étudiants le reconnaissent et le remercient. (...) M. Rosalvo déclare que l'école n'a pas d'outils pour moderniser l'enseignement, tels que les phonographes, les enregistreurs, les projecteurs, etc (ATA, 1967c)

La réponse de Mme Iracema à Mme Silvia peut indiquer que nous sommes, en fait, face à une professeure de français très exigeante, comme l'ont souligné certains répondants. Contrairement à Iracema, Sílvia, professeure de sociologie, s'interroge sur l'intérêt des jeunes pour des activités restreintes à l'« ici » de l'école, c'est-à-dire, les activités internes de cet espace de contrôle des corps.

Dans le compte rendu précédent, Sílvia avait déjà cherché à montrer comment il est possible d'exploiter les contenus de différentes matières, dont le français, à travers des activités externes impliquant, au moment auquel se réfère l'extrait ci-dessous, l'Alliance Française (AF). C'était le rapport sur l'intégration des étudiants de l'IECC dans un cours de préparation offert par AF pour la visite de la 9^e *Bienal de Artes de São Paulo* :

Prof. Sílvia a commenté les derniers problèmes discutés lors de la réunion précédente, et qu'ils ont parlé des étudiants qui abandonnent. Il observe qu'il est nécessaire d'enquêter sur la cause de ce manque d'intérêt ici à l'école, car elle a eu l'occasion de vérifier que de nombreux étudiants sont intéressés par certaines activités culturelles. Elle cite le cas du 2^e Classique, qui prépare des séminaires, en groupe, pour étudier l'Histoire de l'Art. La même classe l'a également fait, avec Profa. Marina, de portugais, un cours de préparation à la 9^e Biennale de S. Paulo. Elle souligne qu'il était un cours de 7 (sept) conférences, dont trois en français, et que toutes se sont déroulées le soir, de 18 h 30 à 20 h 30 ou 21 h 00, à l'Alliance Française. Le 27, il y aura une visite à la Biennale et pour cette visite, qui sera commentée par le critique Fábio Magalhães, toute la classe s'est déjà inscrite. Ce cours, surtout compte tenu du temps qu'il a été pris, prouve que les étudiants sont intéressés lorsqu'on leur présente quelque chose dont ils ont vraiment besoin (ATA, 1967b).

En tenant compte l'air engagé de la professeure Sílvia, on pourrait précipiter des jugements et dresser un profil moins engagé de Mme Iracema. J'insiste, cependant, à me demander : en l'absence du récit de cette enseignante, comment pourrait-elle aujourd'hui présenter sa position face à l'enregistrement de son discours prononcé par quelqu'un d'autre ?

La poursuite du débat sur le possible manque d'intérêt des étudiants de l'IECC se déroule à travers une série de rencontres sous le titre de "Réunion du séminaire du cours collégial". Dans la première, tenue le 19/03/1968, M. Rosalvo signale l'insuffisance de moyens pour la modernisation de l'enseignement à l'école comme l'une des causes du désintérêt des étudiants (ATA, 1968a). Ce sujet a été abordé par lui lors de la réunion du 04/09/1968, intitulée « Quatrième réunion du séminaire du cours collégial », coordonnée par le professeur Raphael Grisi, de la chaire de didactique (ATA, 1968b).

De cette suite discursive, ce qui nous ressort de la participation de Mme Iracema à la rencontre renvoie encore à des apports pour la préparation du travail en dehors de l'école :

Le professeur Grisi prend la parole et explique les problèmes soulevés lors de la réunion précédente (...). Il a également pris conscience des problèmes soulevés par l'enseignante Vilvanita, concernant le bon fonctionnement du photocopieur de l'école et le délai de disponibilité d'une dactylo pour utiliser les pochoirs. Il ajoute qu'il peut déjà compter sur la dactylo au moins deux fois le

matin et demande aux professeurs de programmer la quantité de papier qu'ils vont dépenser pour constituer le stock nécessaire. La professeure Iracema Rosa dos Santos souligne la nécessité de ce service et révèle qu'elle a fait ce travail en dehors de l'école. (ATA, 1968b)

L'accumulation de travail à domicile et l'absence de conditions pour la préparation des activités représentent certainement des éléments importants dans la vie quotidienne des enseignants. Ainsi, simplement discuter de ces questions pourrait être l'option la moins risquée dans le régime de silence. Cette apparente passivité de Mme Iracema serait ébranlée lorsque le professeur Grisi propose, comme ordre du jour d'une réunion ultérieure, une discussion sur la coordination de l'enseignement des langues. De plus, il propose d'accompagner les enseignants à une visite d'une école militaire :

Le professeur Grisi suggère que la coordination de l'enseignement des langues soit discutée lors de la prochaine réunion. En plus, il s'offre d'accompagner les enseignants lors d'une visite à l'école de formation des officiers de la force publique, dirigée par le professeur Luís Gonzaga de Freitas. C'est une école qui a des ressources pédagogiques modernes, telles que la méthode audiovisuelle et d'autres actualités. La professeure Iracema Rosa dos Santos se souvient que l'IECC disposait déjà d'une salle de langues pour laquelle elle avait beaucoup travaillé. Le professeur Laurindo ajoute que notre école disposait d'un laboratoire très bien aménagé et systématiquement toutes ces améliorations étaient détruites. M. Grisi insiste pour discuter du problème pédagogique lié aux langues. Professeur Laurindo demande quel type d'enseignement nous allons développer. (...) Iracema Rosa dos Santos commente que chaque enseignant fait face à son propre cours. Le professeur Grisi rappelle à nouveau aux professeurs de langues d'apporter des suggestions pour les thèmes des unités didactiques et demande à chaque professeur d'apporter un calcul du nombre de feuilles dont il aura besoin. (ATA, 1968b)

Appuyée par le professeur Oswaldo Laurindo, de la chaire de physique, la professeure Iracema s'est promptement exprimée en faveur d'un équipement déjà installé à l'école et pour lequel elle avait été personnellement engagée à installer. Notre professeure de français jusque-là retenue aurait évoqué le thème de la précarité de l'école dans cette participation. La mise en texte des discours des deux enseignants (Laurindo et Iracema) soulignent que certaines représentations de solutions pour le développement d'expériences d'enseignement-apprentissage ne se superposent pas à un problème structurant. S'il y avait un laboratoire qui, comme l'école publique, a été démoli pendant la dictature, pourquoi surmonter ce fait et apprécier les ressources pédagogiques dites modernes de l'école du régime ?

En plus de faire payer la négligence d'un laboratoire de langues qui aurait ajouté des ressources audiovisuelles si souhaitées par d'autres disciplines, le meilleur sens que nous osons lire de la participation de Mme Iracema est sa réponse négative à la possibilité de visiter l'école des Officiers. C'est, enfin, un « non » effacé par d'autres termes dans la politique du silence local, plus précisément le silence constitutif comme le souligne Orlandi (2007, p. 24).

Le refus de visiter un espace de répression est présent dans le positionnement de ces enseignants. En termes de discours, ils prennent position, comme l'avait fait précédemment le professeur Rosalvo, sur la prérogative de liberté d'enseignement prévue par la loi des bases de l'éducation nationale, alors en vigueur (BRASIL, 1960). Bien que différentes dans la forme, ces positions émanent, en termes de sens, de sa conviction qu'avant de chercher des solutions dans cette école des représentants de la violence et de l'interdiction des corps, il fallait réfléchir, à propos de « (...) quel enseignement allons-nous développer ? » (ATA, 1968b), comme l'a souligné M. Laurindo.

Jusqu'ici, il a été possible de constater que les aspects liés aux expériences d'enseignement-apprentissage à l'IECC m'arrivaient depuis la perspective de protagonistes situés à des époques différentes : j'ai pu compter sur les réponses d'anciens *caetanistas* éloignés du temps et du scénario de leurs souvenirs ; par ailleurs, je suis entrée en contact avec la mise en texte des discours de leurs enseignants, insérée dans le contexte du silence local imposé par un régime politique d'exception.

Surtout dans ce dernier cas, outre la transposition du discours direct au discours indirect qui marque la composition du genre discursif en examen, il convient de prendre en compte, entre la perspective des enseignants et les paroles inscrites au compte rendu, les conditions de production de ces écrits : des réunions pédagogiques tenues pendant la dictature, dans une école publique très réputée à São Paulo. Parler était être vu. Cette condition est devenue peut-être encore plus tendue si l'on considère que quelqu'un s'est approprié de ce discours pour le faire écrire, en faisant des suppressions ou des ajustements aux textes auxquels nous avons accès, au moins en partie, à nos jours.

En lisant ce matériel, un autre problème se présentait encore comme un défi sur mon chemin : j'aurais accès aux anciens enseignants de français de l'IECC afin que, comme avec les anciens apprenants, je puisse connaître leurs témoignages dès le moment historique le plus récent et, donc, éloigné du contexte de ces comptes rendus ?

En présentant cette question aux anciens *caetanistas* par e-mail, j'ai reçu une série d'avis de décès de leurs anciens maîtres de français publiés dans les journaux. Malgré ma frustration, ces gestes me révélaient à quel point les apprentis nostalgiques suivaient l'histoire des protagonistes d'un endroit si important dans leurs vies : l'école publique des années 60 et 70. Parmi tous les matériaux qui m'ont été rapportés par cette tentative frustrée de contacter d'anciens enseignants, une photo d'une salle de classe a particulièrement attiré mon attention.

Dans la photographie reproduite ci-dessous (Fig. 2), les corps qui occupent la salle mixte de la 2^e année Classique de 1963 sont numérotés. En arrière-plan de cet environnement, Mme Iracema est identifiée sous le numéro 13 :

Figure 2 : Photo de la classe de 2^e année Classique à l'IECC, en 1963



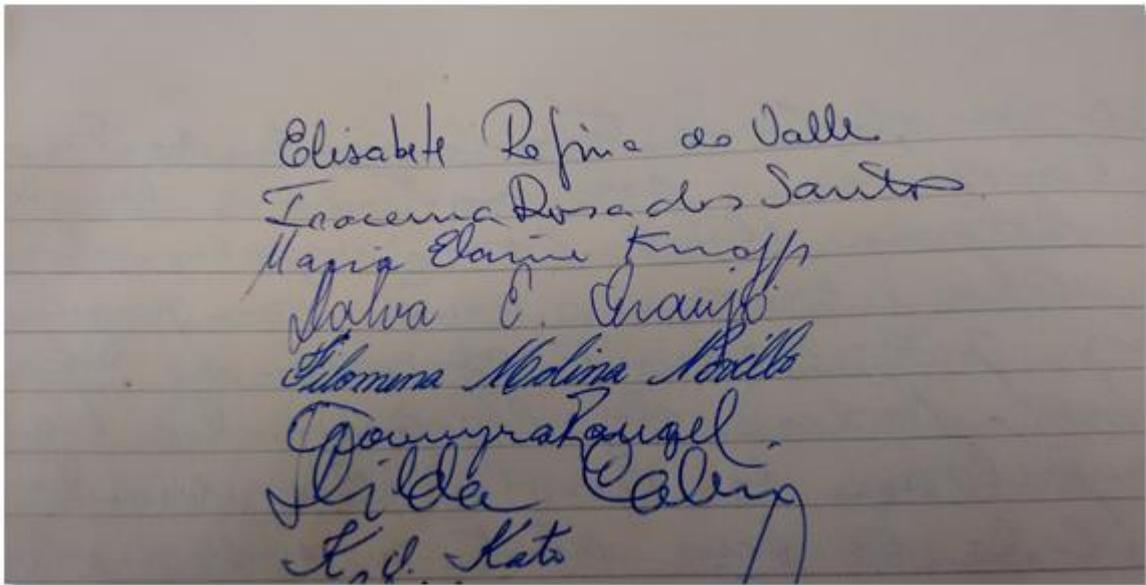
Source : Collection personnelle de M. José H. Manzano (photo reproduite avec l'aimable autorisation par e-mail reçu le 15 mai 2016)

Grâce à cette généreuse contribution, j'ai vu devant moi les images d'apprenants, dont les corps, alors très jeunes, ont eu l'occasion d'éveiller leurs sens aux sons de la langue française, dans l'espace scolaire qu'ils occupaient. J'ai attrapé avec eux un corpuscule dont je n'entendais plus la voix : le travail de mémoire ne pouvait plus être fait par Mme Iracema,

l'élément absent de ce récit sur la mémoire des classes de français à l'école Caetano de Campos, la métonymie d'un scénario que j'ai voulu constituer avec une certaine cohérence.

La mise en texte des discours de Mme Iracema Rosa dos Santos a été réduite aux exemplaires mises en évidence ici du 10/06/1967 et du 04/09/1968. Il faut souligner, pourtant, que dans le dernier compte rendu disponible dans la collection, daté du 30/06/1977, on pourrait encore découvrir la signature de l'enseignante, comme reproduit ci-dessous (Fig 3) :

Figure 3 : Signature d'Iracema Rosa dos Santos, lors de la réunion de l'IECC, le 30/06/1977



Source : Ata (1977)

La constitution de la mémoire pédagogique de l'époque ne s'est donc pas achevée sans l'enregistrement de la voix enseignante qui me manquait dans ce premier essai de recherche sur la présence du français à l'école.

5 Entre enregistrer et refaire la mémoire : la documentation pédagogique dans les récits des enseignant.e.s

Au vu de la rareté des mémoires des enseignants vérifiée par la recherche de la participation de Mme Boquinha à ces comptes rendus, il commence à devenir évident pour moi que le sens du corpus de l'investigation à développer ne serait pas complété de la manière dont j'avais prévu. J'ai même mis longtemps à comprendre que j'étais confronté à l'inachèvement du

langage, dimension inexorable du silence, par laquelle « (...) tout dire est un rapport fondamental avec le non-dire » (ORLANDI, 2007. p.12).

Dans cette recherche, j'ai apprécié les photos reçues par d'anciens étudiants de l'IECC. J'ai commencé à m'interroger sur le pouvoir de ce type d'enregistrement pour raconter la mémoire de l'occupation, de la mobilité et, également, du silence des corps dans ce temps de classe de langue française. Cette fois, j'ai commencé à entrevoir, dans le geste de rendre visible un récit, le moyen de le rendre cohérent.

Comme il me manquait juste la voix réduite au silence de Mme Iracema, j'ai commencé à supposer que le sens incomplet des souvenirs sur le français de cette école pourrait être comparé à d'autres documents écrits par l'enseignante. Cela serait possible au moins que la pratique d'organiser et de rendre visible les productions sur nos expériences dans les établissements d'enseignement était récurrente chez nous. Surtout dans un scénario où l'enseignante était parlée par quelqu'un d'autre (le scribe du compte rendu), les expériences d'enseignement-apprentissage du passé pouvaient être aperçues à partir des textes bureaucratiques que la direction de l'école et, plus tard, les archives et les centres de mémoire officiels m'ont permis de faire émerger.

À un autre moment de l'école, cependant, il y a eu des gestes opposés au silence imposé au contexte historique de Mme Iracema. Ce sont les enregistrements de l'enseignante Alice Meirelles Reis, constitués entre 1923 et 1935, dans le *Jardim da Criança Caetano de Campos*. Ses documents ont été présentés dans l'œuvre de Tizuko Morchida Kishimoto en 2014, des années après l'organisation, dans un musée, de sa collection photographique et écrite⁵.

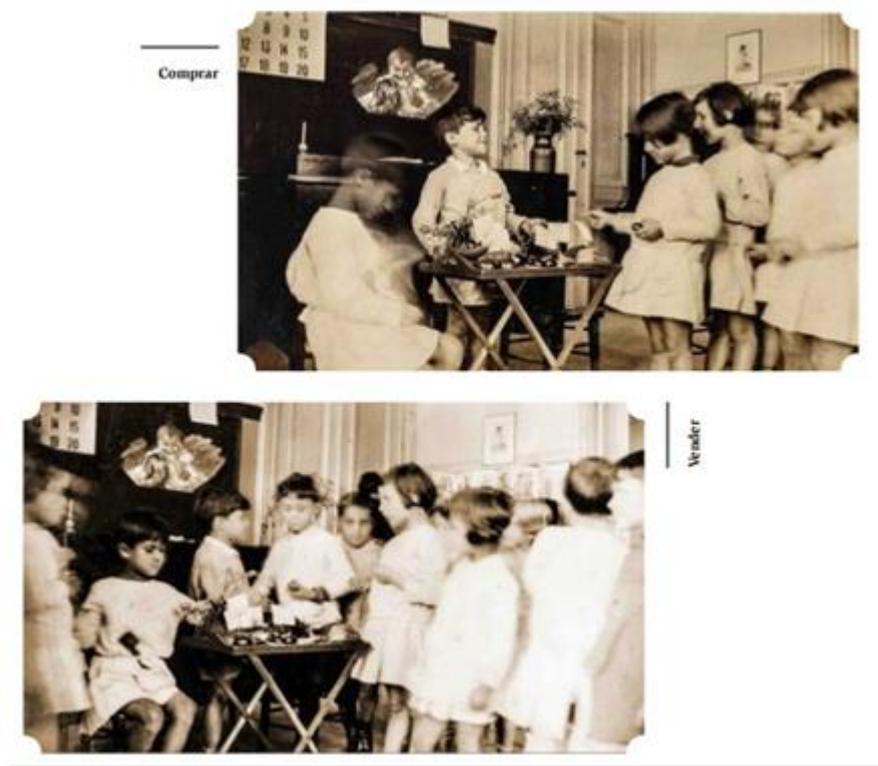
Dans cette publication, nous sommes invités à apprécier des images sélectionnées grâce aux albums et à deux livres dactylographiés par l'enseignante, à travers lesquels les premières expériences et innovations pédagogiques d'Alice sont mises en valeur. En plus des photographies de la sélection faite par Kishimoto (2014), il est possible de voir des illustrations, des coupures de livres, ainsi que des commentaires manuscrits d'une autre professionnelle à qui elle a confié les témoignages de ses réflexions et expériences d'enseignement-apprentissage avec les enfants (KISHIMOTO, 2014, p.27).

Quant à l'inscription d'Alice dans ces documents, on y accède notamment par des légendes aux photos sélectionnées, comme dans la situation où « (...) de son écriture cursive,

⁵ La collection a été offerte en 1982 et conservée, en 1999, au Musée de l'éducation et du jouet de la Faculté d'éducation de l'Université de São Paulo : MEBFEUSP (KISHIMOTO, 2014, p. 4).

elle écrit : Calculs. Rendre la monnaie (...) » (KISHIMOTO, 2014, p. 82). Dans ce cas, ce sont des images dans lesquelles les étudiants simulaient des situations d'achats et de ventes de produits :

Figure 4 : Fiche d'activité de la professeure Alice à la maternelle *Caetano de Campos*



Source : Kishimoto (2014)

Les photographies et les commentaires sur l'éducation de la première enfance réalisés entre les années 1920 et 1930 par la professeure Alice sont examinés par les chercheuses Suely Amaral Mello, Maria Carmen Silveira Barbosa et Ana Lúcia Goulart de Faria (2017, p. 12) comme « (...) un certain exercice de documentation pédagogique ». Après 1950, ce concept constituera l'un des piliers de la pédagogie de *Reggio Emilia*, conçue en Italie par l'éducateur Loris Malaguzzi (1920-1994) (MELLO ; BARBOSA ; FARIA, 2017, p. 7 ; 8).

Dans cette proposition italienne, qui s'inscrit dans le contexte d'après-guerre, il était essentiel d'ouvrir des espaces d'accueil, de suivi, de réflexion, de participation, d'évaluation et de dialogue entre écoles, enseignants et familles. Par conséquent, la documentation pédagogique était considérée comme une stratégie politique et pédagogique, qui visait l'adhésion de toute la communauté, à travers l'exposition transparente des routines et des pratiques de l'école avec « (...) des affiches, des films, des photographies, des fêtes, des expositions de productions pour

enfants dans divers espaces de la ville, visites, invitations aux citoyens à assister à des événements scolaires (...) » (MELLO ; BARBOSA ; FARIA, 2017, p. 9).

La pratique de la documentation se présente, dans un milieu démocratique, de manière encore plus globale, afin de rendre visible non seulement les choix de l'enseignant, mais encore le rôle de l'enfant comme centre du processus d'enseignement-apprentissage (OSTETTO, 2017). Ainsi, même si l'organisation des fiches de maternelle par la professeure Alice pouvait être considérée comme un essai de ces pratiques plus tard si bien développées à Reggio Emilia, il serait important de souligner l'exception que représente une telle documentation dans notre pays. Malheureusement chez nous l'accès est encore rare aux albums de photos scolaires, aux activités étudiantes, aux carnets de bord ou aux manuels avec inscriptions, comme ceux que l'on voit sur la photo de l'exemplaire de Robin et Bergeaud (1941), publié par l'ancienne étudiante de l'IECC dans son blog de mémoire (SCHIESARI-LEGRIS, 2016).

Connaissant le réseau qui pouvait relier dans le temps deux enseignantes d'une même école, il était inévitable d'avoir à regretter la limitation et la discontinuité de ces pratiques (et de la démocratie) entre nous. De là vient l'absence de documents de Mme Iracema, à travers lesquels on pouvait entendre sa voix réduite au silence sur des scènes d'enseignement-apprentissage du français à l'IECC dans les années 1960 et 1970.

Considérations finales

Le scénario que j'ai d'abord cherché à examiner dans ma recherche, en lisant des comptes rendus de réunions pédagogiques et des rapports d'anciens étudiants de l'IECC, se situe à la veille de la fin de l'histoire de la langue française comme composante obligatoire du programme scolaire brésilien. Après la publication de la loi 5692/1971, la limitation du temps et du contenu pour le développement des programmes a progressivement supprimé cette langue de la salle de classe. Cet épisode, en plus de la perte de place pour les professionnels du domaine, représente la marque d'une longue période de recul en termes de possibilité pour les étudiants de vivre des expériences avec d'autres langues dans l'école brésilienne.

Les souvenirs des anciens apprenants au milieu desquels nous avons surpris l'usage de la langue française comme stratégie pour aborder, à l'IECC, des sujets interdits par la dictature militaire attestent que la diversification des cursus est aussi combattue dans notre domaine par

des régimes d'exception. La pluralité des idées et l'enseignement des langues à travers lesquelles nous pourrions la communiquer permettraient au champ démocratique d'organiser des résistances indésirables en période de censure et de silence.

Malgré l'astuce des étudiants, on n'écoute pas la voix des enseignants des années 1960 et 1970, ces personnages qui sont présentés, dans les cycles d'attaque à la démocratie, les premiers ennemis à combattre⁶. Il n'a pas été possible de connaître à cet égard la perspective d'un personnage important de ce scénario qui pourrait nous aider à comprendre, à travers son travail de mémoire (BOSI, 2012), quelle était la situation des enseignants de français avant et après la réforme de l'éducation déclenchée par la loi 5692 (BRASIL, 1971).

Mme Iracema Rosa dos Santos, *Dona Boquinha*, a timidement participé aux comptes rendus des réunions pédagogiques auxquels nous avons eu accès. Les timides pratiques de documentation pédagogique existant dans la même école dans les années 1920 n'ayant pas non plus été étendues (KISHIMOTO, 2014), nous ne disposons pas, en plus des photographies envoyées par d'anciens *caetanistas*, d'autres éléments qui rendraient visibles les choix et le discours d'Iracema dans ce contexte.

Gardant à l'esprit le besoin de rompre avec cet effacement permanent de nos récits scolaires, nous présentons la documentation pédagogique comme une possibilité pour notre champ d'enseignement-apprentissage des langues de promouvoir le travail de mémoire depuis notre temps, entre les nouveaux cycles de reculs qui s'imposent à l'éducation et à la démocratie brésiliennes.

Que la décision de raconter et de documenter notre résistance entre ces périodes peut aussi représenter la visibilité d'un autre pays possible, avec toutes les existences envisagées dans la constitution des politiques éducatives qui ne négligent pas la diversité des langues/langages auprès des apprenants et des enseignants dans nos écoles.

⁶ Référence au projet de loi 7180/14 intitulé « École sans parti » qui, bien que rejeté en septembre 2019, continue d'être traité par la recreation d'une commission spéciale en décembre de la même année. Disponible sur : <<https://www.camara.leg.br/noticias/622186-CAMARA-RECRIA-COMISSAO-ESPECIAL-PARA-ANALISAR-ESCOLA-SEM-PARTIDO>> Consulté le : 28 juin. 2021.

Références

ATA de reunião pedagógica. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 11 set. 1967a.

_____. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 16 set. 1967b.

_____. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 06 out. 1967c.

_____. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 19 mar. 1968a.

_____. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 09 abr. 1968b.

_____. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 30 jun. 1977.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL.. *Lei 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 28 jun. 2021.

_____. *Lei nº 5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 28 jun. 2021.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do livro o navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DEZERTO, F. B. *Francês e educação: institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade*. Niterói: Eduff, 2017.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GOMES, T. B. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. *Senado notícias*, Brasília-DF, 03 mar. 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>> Acesso em: 28 jun. 2021.

KISHIMOTO, T. M. *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis (1923-1935)*. São Paulo: PoloBooks, 2014.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Contexturas - APLIESP*, São Paulo, n. 4, 1999.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M (org.) *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas-SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>>. Acesso: 28 jun. 2021.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MAUGER, G. *Cours de langue et de civilisation françaises I*. Rio de Janeiro: Librairie Hachette / Ao Livro Técnico, 1995.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Coord.). *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

OSTETTO, L. E. (Org.). *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas-SP: Papyrus, 2017.

PRETI, D. (Org.). A língua falada e o diálogo literário. In: _____. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 215-228.

ROSA MARIA BIRAL. Produzido por Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas e TV Cultura: Fundação Padre Anchieta. Brasil: 2010. (7:43 min). colorido. Disponível em:

<<http://nucleodevideosp.cmais.com.br/videos/memoria-oral/memoria-da-escola-paulista-rosa-maria-biral-parte-3>> Acesso em: 28 jun. 2021.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto 47.404*, de 19 de dezembro de 1966. Aprova normas regimentais dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário e normal. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/89274>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Referência em Educação Mário Covas. História da Escola. *Memória da Educação Paulista: Escola Caetano de Campos*, 2018. Disponível em:

<<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=7541>> Acesso em: 28 jun. 2021.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHIESARI-LEGRIS, W. *Caetano de Campos: memórias de uma aluna bem (e mal) comportada*. São Paulo: Luna Editorial, 2010.

_____. *Caetano de Campos. Blog*. Paris, 2012; 2016. Disponível em:

<<https://ieccmemorias.wordpress.com/2012/07/07/iecc-admissao-ao-ginasio-nos-anos-60/>> Acesso em: 3 jun. 2019.